

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2014. Т. 10. № 4

Cultural-Historical Psychology

2014. Vol. 10, no. 4

Московский городской психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education

Содержание

МУЛЬТФИЛЬМЫ В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСТВЕ

Психолого-педагогическая экспертиза мультфильмов для детей и подростков <i>Е.О. Смирнова, М.В. Соколова</i>	4
Опыт социально-психологического анализа понимания морально-нравственного конфликта мультфильма <i>В.С. Собкин</i>	12
Исследование возрастной адресации мультфильмов <i>Е.О. Смирнова, М.В. Соколова, Н.Ю. Матушкина, С.Ю. Смирнова</i>	27
Представления родителей о мультипликационных предпочтениях детей-дошкольников <i>В.С. Собкин, К.Н. Скобельцина</i>	37
Возрастные особенности восприятия смешного и страшного в мультфильме <i>А.Л. Романова</i>	47
«Страшные» мультфильмы современной анимации <i>Н.Г. Кривуля</i>	57
Создание мультфильмов как творческая деятельность детей <i>А.А. Мелик-Пашаев</i>	66
Место анимации в жизни младших дошкольников <i>А.В. Шариков, Ю.В. Айгистова</i>	72

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Понятие биографической рефлексии и методика ее оценки <i>М.В. Клементьева</i>	80
--	----

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

К вопросу о развитии теории учебной деятельности в Германии. Комментарий переводчика <i>И.А. Котляр (Корепанова)</i>	94
Поддержка присвоения знаний и Conceptual Change в обучении. Стратегия обучения при восхождения от абстрактного к конкретному <i>Х. Гист</i>	99
Развитие научных понятий у младших школьников на примере развития понятия «здоровье» <i>К. Хинтце, Х. Гист</i>	110

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья первая) <i>Н.Н. Вересов</i>	121
---	-----

Contents

ANIMATED FILMS IN MODERN CHILDHOOD

Psychological and Pedagogical Expertise of Animated Films for Children and Adolescents <i>E.O. Smirnova, M.V. Sokolova</i>	4
Social Psychological Analysis of Children's Understanding of Moral Conflict in Animated Films <i>V.S. Sobkin</i>	12
Research on Age Ratings of Animated Films <i>E.O. Smirnova, M.V. Sokolova, N.Yu. Matushkina, S.Yu. Smirnova</i>	27
Parents' Representations of Animation Preferences of Preschool Children <i>V.S. Sobkin, K.N. Skobeltsyna</i>	37
Age Specifics of Perceptions of Funny and Scary Things in Animated Films <i>A.L. Romanova</i>	47
'Scary' Cartoon Films in Modern Animation <i>N.G. Krivulya</i>	57
Making Animated Films: Creative Activity in Children <i>A.A. Melik-Pashayev</i>	66
The Role of Animation in the Lives of Preschool Children <i>A.V. Sharikov, Yu.V. Aigistova</i>	72

EMPIRICAL RESEARCH

On the Concept of Biographical Self-Reflection and Its Assessment <i>M.V. Klemetyeva</i>	80
---	----

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

On the Question of Development of Theory of Learning Activity in Germany. A Translator's Commentary <i>I.A. Kotlyar (Korepanova)</i>	94
Promotion of knowledge acquisition and conceptual change in classroom. The strategy ascending from the abstract to the concrete (AC) <i>H. Giest</i>	99
Promotion of scientific concept formation and acquisition in classroom – shown at the example of health concept <i>K. Hintze, H. Giest</i>	110

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Experimental-Genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost (Part One) <i>N.N. Veresov</i>	121
---	-----

МУЛЬТФИЛЬМЫ В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСТВЕ
ANIMATED FILMS IN MODERN CHILDHOOD

Психолого-педагогическая экспертиза мультфильмов для детей и подростков

Е.О. Смирнова*

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
smirneo@mail.ru

М.В. Соколова**

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
sokolovamw@mail.ru

В статье представлена методика возрастной психолого-педагогической экспертизы мультфильмов. Цель методики — выделение критериев для отбора образцов мультипликационных фильмов, представляющих особую ценность с точки зрения развития и воспитания детей в определенные возрастные периоды. В качестве критериев предлагаются этический, когнитивный, эмоциональный аспекты фильмов, а также поведенческие характеристики главных персонажей фильма. Представлены конкретные значения данных критериев для четырех возрастных групп: младшего и старшего дошкольного возраста, младшего школьного и подросткового возраста. Для каждой группы приведены примеры мультфильмов, отвечающих возрастным особенностям детей и имеющих высокий развивающий потенциал. В заключение приводятся области применения представленной методики.

Ключевые слова: мультфильмы, психолого-педагогическая экспертиза, возрастная адресация, развивающий потенциал, этический, когнитивный, эмоциональный аспекты мультфильма, модели поведения героев.

Известно, что мультипликация воспринимается как первый и специфически детский вид искусства, адресованный в основном детям дошкольного возраста. В то же время подавляющее большинство мультфильмов, транслируемых по ТВ и в интернете, не рассчитаны на дошкольную аудиторию, однако даже самые маленькие дети активно смотрят их в силу специфики художественной формы [12]. Ежедневный просмотр мультфильмов является нормой практически в любой семье с маленькими детьми.

Мультфильм может обладать высоким развивающим потенциалом для детей, но этот потенциал может реализоваться только в том случае, если произведение отвечает *возрастным особенностям ребенка*. Тем не менее, при выборе мультфильмов для детей вопрос об их возрастной адресации, т.е. их соответствии возрасту ребенка обычно не ставится. Между тем, восприятие мультфильма и его развивающий потенциал определяются прежде всего его соответствием возрасту ребенка. При восприятии художественного произведения (к которому относится мульт-

Для цитаты:

Смирнова Е.О., Соколова М.В. Психолого-педагогическая экспертиза мультфильмов для детей и подростков // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 4–11.

* *Смирнова Елена Олеговна*, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. *smirneo@mail.ru*,

** *Соколова Мария Владимировна*, кандидат психологических наук, специалист по методической работе Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. *sokolovamw@mail.ru*

фильм) наиболее важным является возможность преломления ребенком своего опыта через события фильма, узнавание чего-то «своего в другом». Такая возможность неразрывно связана с возрастными особенностями ребенка. Только в этом случае возникает эмоциональный отклик на события фильма, ребенок начинает сопереживать героям и лучше осознавать свои собственные переживания, мотивы, потребности.

В связи с этим возникает необходимость специальной психолого-педагогической экспертизы мультфильмов, которая позволяла бы оценить соответствие формы и содержания фильма *психологическим особенностям детей* того или иного возраста.

Целью настоящей методики является выделение критериев для отбора образцов мультипликационных фильмов, представляющих особую ценность с точки зрения развития и воспитания детей в определенные возрастные периоды. Вопрос о психологической экспертизе с позиции возрастного психолога в настоящее время является остро актуальным, поскольку рынок наполнен мультфильмами разного качества, и родителям сложно ориентироваться в вопросах выбора качественной анимационной продукции для ребенка определенного возраста. Психологическая экспертиза позволит *выявить лучшие ее образцы* для детей определенного возраста, которые могут быть рекомендованы родителям и педагогам.

Критерии возрастной психологической экспертизы художественных мультипликационных фильмов для детей

Восприятие мультфильма может оказывать воздействие на разные стороны психического развития ребенка, среди которых можно выделить этический, познавательный, эмоциональный и поведенческий его аспекты. Остановимся на конкретных показателях, характеризующих возможность использования мультипликационных фильмов в воспитательных целях.

Этический аспект.

Мультфильм, как и всякое художественное произведение, оказывает существенное влияние на этическое развитие ребенка. В этическом развитии можно выделить две основные линии, в соответствии с двумя ведущими этическими категориями — мораль и нравственность. Напомним, что существо морали предполагает следование образцу поведения и оценку тех или иных действий с позиции конкретного образца. В свою очередь, нравственность базируется не на образцах а на отношении к другому как к самому себе, на переживании единства, т.е. на сопереживании, сорадовании, содействии и пр. [1]. Обе эти характеристики важно учитывать при оценке этической стороны мультфильма.

В дошкольном возрасте у ребенка формируются моральное сознание и способность к этическому оцениванию, на основании которых он квалифицирует

поступки как «хорошие» или «плохие». Персонажи фильмов часто становятся образцом, носителями моральных эталонов — как положительных, так и отрицательных. Наличие таких моральных эталонов и степень их привлекательности для детей являются ресурсом их морального развития [13]. Герои фильма могут стать для ребенка воплощением доброты, смелости, щедрости, отзывчивости и других ценных человеческих качеств. При этом не обязательно в фильме должны быть однозначно положительные герои. Но в период становления морального сознания, который приходится на дошкольный возраст, важна четкость моральных оценок. Если какой-либо персонаж совершает недостойный поступок, он должен понять свои ошибки или получить осуждение со стороны других персонажей и авторов фильма. Очень важно, чтобы положительные персонажи демонстрировали конструктивные способы разрешения конфликтов, давали детям пример толерантности и уважения к другим.

Ценная предпосылка нравственного развития маленького человека — его готовность сопереживать, наделять все окружающее чувствами и представлениями и переносить себя в «иное» [7]. Идентификация в форме сочувствия — самая типичная для ребенка форма отождествления себя с другими. Искусство и художественная практика поддерживают и развивают эту важнейшую человеческую способность. Произведения, не вызывающие эмоционального отклика у ребенка, его соучастия в происходящем или вызывающие чувства ненависти, злорадства, нельзя считать полезными с этической точки зрения. Очень важно именно в детстве сформировать у ребенка представления о ценности сопереживания другому, взаимовыручки, способности прощать и понимать другого. Важнейшей этической характеристикой искусства мультипликации и является его потенциальная способность вызывать у маленького зрителя чувство сопереживания, причастности к происходящему на экране.

Очевидно, что необходимое требование к этическому аспекту фильмов для дошкольников — отсутствие натуралистических сцен насилия, жестокости, разврата, унижения личности и пр. Этот аспект регулируется законом о защите детей от информации, наносящей вред их здоровью и развитию (ФЗ-436).

Когнитивный аспект.

Художественный фильм всегда расширяет жизненные рамки ребенка обогащает его новыми представлениями, событиями, знаниями. Восприятие художественных произведений требует концентрации внимания, соотнесения отдельных фрагментов текста, понимания связей и отношений между событиями и персонажами. Все это, безусловно, способствует познавательному развитию ребенка.

Одним из центральных показателей познавательной ценности фильма является *степень когнитивной сложности сюжета*, наличие внятной для ребенка того или иного возраста логики событий. Количест-

во и содержание сюжетных линий фильма также является показателем его когнитивной сложности. Нужно учитывать также временную и логическую последовательность событий: для дошкольников желательна простая, линейная последовательность; для детей школьного возраста когнитивная сложность может возрастать.

Еще одним показателем когнитивного аспекта мультфильма является *возможность включенности личного опыта* в содержание фильма, соответствие его тематики особенностям жизнедеятельности ребенка. Ребенок должен видеть и узнавать в содержании фильма что-то свое, субъективное. Именно возможность включения себя, своего опыта в содержание фильма определяет его понимание. Психологическая сущность понимания, согласно М.М. Бахтину [2], состоит в превращении чужого в «свое-чужое», или в «осмыслении значений». Невозможность осмыслить, т.е. присвоить слова или действия, делает их пустыми, мертвыми, чужими. Конечно, содержание фильма может выходить за пределы личного опыта ребенка, но очень важно, чтобы оно попадало в зону его ближайшего развития, т.е. соответствовало его жизненному опыту и помогало понять себя, свои желания и эмоции. Только в этом случае он будет вовлечен в содержание фильма, принимать и понимать его. При оценке возрастной адресации фильма важно учитывать общий тематический контекст и его соответствие тому или иному возрасту.

Наличие и качество юмора также можно отнести к когнитивным характеристикам мультфильма. Очевидно, что понимание юмора тесно связано с возрастными особенностями детей. Сложный, вербальный юмор, основанный на понимании подтекстов и ассоциаций, не соответствует уровню понимания дошкольников. Более адекватным для них является юмор положений, основанный на нарушении привычных стереотипов и представлений.

Эмоциональный аспект.

Восприятие художественного произведения органически связано с *чувствами и эмоциями ребенка*. Каждое произведение потенциально несет различные по сложности модальности и по глубине — эмоциональные состояния, которые могут породить у ребенка соответствующие переживания. Этот аспект фильма безусловно должен оцениваться в процессе психолого-педагогической экспертизы.

Данный аспект включает *сложность, амбивалентность переживаний*, которые несет фильм, их разнообразие и глубину. Сильные и новые чувства, естественно, обогащают эмоциональную сферу детей. В то же время эмоциональная сфера ребенка имеет свою специфику и ограничения. Чем младше дети, тем более простые и однозначные эмоции они воспринимают. Для старших детей доступны более сложные, амбивалентные эмоции, когда, например, фильм порождает «светлую печаль», или «грустную радость».

Целостность и определенность передаваемых эмоций также важна в мультфильмах для детей. Эмо-

ции передаются разными изобразительными средствами. Мимика и речь персонажа, музыкальное сопровождение, цветовое решение должны передавать единое настроение, определенные эмоции. Только в этом случае дети могут присоединиться к ним и пережить их в полной мере. В некоторых современных авторских мультфильмах мы можем видеть несоответствие разных элементов, когда, например, на фоне бравурной музыки мы видим страдающего персонажа или когда какие-нибудь веселые события происходят на фоне трагической музыки. Такой разрыв может быть вполне адекватным художественным приемом для подростков и взрослых, но у дошкольников такое несоответствие нарушает целостность эмоционального и эстетического восприятия.

Модальность общего эмоционального фона также важна при оценке возрастной адресации фильма. Предпочтительными для маленьких детей являются произведения, несущие светлые, позитивные эмоции, вселяющие оптимизм и уверенность в себе. В последнее время появляются детские мультфильмы, создающие мрачную, безысходную картину мира, полные страшных событий, с трагическим концом. Такие тяжелые, мрачные переживания в дошкольном возрасте могут деформировать доверие ребенка к миру, к другим людям, уверенность в себе и нарушить эмоциональный комфорт в целом.

Модели поведения главных героев.

Сопереживание персонажам мультфильма является ярким феноменом детства. Герой мультфильма часто становится участником личной жизни ребенка. Но для этого герой фильма должен обладать определенными характеристиками, к которым можно отнести следующие.

Прежде всего, это *узнаваемость персонажа и психологическая близость персонажа*, которая связана, с одной стороны, с его психологическим возрастом, а с другой, — с целостностью его образа. Иногда дети не понимают, кто именно является героем современного мультфильма — человек, животное, машина, робот или инопланетянин. Нередко, разные изобразительные планы и превращения персонажа не позволяют удержать его как единый, целостный образ. С таким неузнаваемым и неопознанным персонажем ребенок вряд ли может идентифицировать себя.

В то же время для оценки развивающего потенциала фильма важна *динамика изменения главного персонажа*. На протяжении фильма с героем происходят определенные изменения — он что-то начинает понимать, открывает для себя новые возможности и грани мира, по-другому начинает переживать знакомые ситуации и пр. В современных мультсериалах часто в центре внимания зрителей — множественные спецэффекты, внешние события, в то время как главные герои не совершают особых открытий, не приобретают что-то новое в психологическом плане. В отличие от этого, во многих классических короткометражках всего за 8–10 минут может быть рассказана история глубокого преображения героя.

Для того чтобы герой мультфильма стал предметом идентификации, должны быть ясны и понятны для ребенка *мотивы его поведения*. Во многих современных фильмах действия героев непредсказуемы и непонятны. Иногда это связано с тем, что сам герой и его история адресованы подросткам или взрослым, и логика его поведения оказывается неясной для дошкольников. За набором действий и обилием спецэффектов суть и содержание самого поступка (если он вообще есть) остается за пределами переживания и осознания ребенка.

Таким образом, в качестве основных линий психологического анализа содержания мультфильма были выделены следующие показатели.

Этический аспект:

- этическая определенность событий и персонажей;
- возможность сопереживания главным персонажам;
- отсутствие натуралистических сцен насилия, жестокости, разврата, унижения личности и пр.

Когнитивный аспект:

- когнитивная сложность сюжета: наличие внятной для ребенка завязки; кульминации, соотношение количества сюжетных линий, временная и логическая последовательность событий;
- общий тематический контекст, возможность включенности личного опыта и т.п.);
- качество и доступность юмора.

Эмоциональный аспект:

- уровень сложности ключевых переживаний, степень их глубины, ситуативности или обобщенности;
- целостность передаваемых эмоций;
- модальность общего эмоционального фона.

Модели поведения персонажей:

- узнаваемость персонажей, их психологический возраст;
- динамика внутренних изменений главного персонажа на протяжении фильма;
- открытость мотивов их поступков, смыслов и ценностей, и пр.

Таковы в общих чертах линии психологического анализа содержания мультфильмов для детей. Следует отметить, что фильм оценивается не по отдельным критериям, а в целом, как единое произведение. Еще раз хотелось бы подчеркнуть: задачей данной методики является поиск и популяризация мультфильмов, представляющих особую ценность для развития и воспитания детей. Эта ценность для каждого возрастного этапа различна.

Обратимся теперь к конкретному значению данных параметров в разных возрастных группах.

Характеристики мультфильмов для разных возрастных категорий

Опираясь на общепринятые возрастные особенности, представленные в работах Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Л.Ф. Обухова, Е.О. Смирновой [6; 8, 10; 14] попытаемся обозначить главные харак-

теристики произведений для детей на разных возрастных этапах с позиции детского психолога, начиная с дошкольного возраста.

Предварительно следует оговорить возможность и целесообразность использования мультфильмов для детей раннего возраста (до трех лет). В последнее время многие дети приобщаются к экрану начиная с года, а то и раньше. Между тем, просмотр фильмов в раннем возрасте оказывает негативное воздействие на развитие ребенка. Как показывает ряд исследований [4; 5; 9; 15; 16; 18], чрезмерный просмотр экранной информации маленькими детьми может стать источником серьезных проблем в развитии. Среди таких проблем — общее недоразвитие речи (ОНР), синдром дефицита внимания (СДВ), гиперактивность, агрессивность, аутизация, нарушения общения, экранная аддикция, снижение познавательной активности и в дальнейшем нарушения учебной деятельности. Столь серьезные проблемы позволяют говорить о том, что до трех лет, пока не сформировались речь, самосознание ребенка, не возникли соответствующие формы мышления (наглядно-действенное и наглядно-образное) просмотр мультфильмов не рекомендуется. После трех лет мультфильмы могут иметь развивающее значение, если они соответствуют возрастным особенностям детей. При этом развивающий потенциал фильма связан не с получением новых знаний, а с тем, что киноэкран может отображать, усиливать и возвращать самоощущение, т.е. становится своеобразным средством «самостояния» и саморазвития ребенка. Такая возможность тесно связана с возрастом ребенка.

Итак, опираясь на выделенные выше критерии, схематично обозначим рекомендуемые характеристики мультфильмов для детей разного возраста и приведем конкретный примеры рекомендуемых фильмов для детей разных возрастных групп.

Младший дошкольный возраст (3–5 лет).

Этический аспект: четкость этических ориентиров — определенность положительных и отрицательных персонажей.

Когнитивные характеристики: простые короткие сюжеты, кумулятивные сказки (народные и авторские). Темы, связанные с простыми повседневными действиями, с открытиями нового, с семейным укладом (включая его нарушение). Яркий внешне открытый событийный ряд, линейный тип развития сюжета. Важна узнаваемость образов и действий в знакомых и условных обстоятельствах.

Эмоциональный аспект: общий позитивный эмоциональный настрой; однозначные по своей модальности, связанные с конкретными действиями персонажи.

Модели поведения персонажей. Герои — дети или детеныши сказочных животных, (возможны антропоморфные предметы), активно действующие, задающие образцы простых правил. Образ героя максимально выразителен. Его мотивация ясна и понятна.

В качестве *примеров* хороших фильмов для младших дошкольников можно привести следующие: «Три поросенка»; «Паровозик из Ромашково»; «Грибок-теремок и другие сказки Сутеева»; «Как львенок и Черепаха пели песенку»; «Лягушонок ищет папу»; «Умка»; «Умка ищет друга»; «По дороге с облаками» и др.

Старший дошкольный возраст (5–7 лет).

Этический аспект: четкость этических ориентиров — определенность положительных и отрицательных персонажей.

Когнитивные характеристики: сюжеты, связанные с общением и с различными отношениями между персонажами (дружба, вражда, доминирование-подчинение, помощь, зависть и пр.), их разные позиции, с конфликтами и их разрешением.

Эмоциональный аспект: спектр эмоциональных переживаний выходит за пределы ситуативных впечатлений. Ключевое переживание остается в позитивном диапазоне с возможными вариациями и оттенками.

Модели поведения персонажей: герой связан с другими персонажами. Персонажи демонстрируют различные варианты взаимодействия с партнером и разрешения конфликтов. Главный герой воплощает наиболее эффективные и конструктивные способы разрешения конфликтов.

Приведем *примеры* хороших мультфильмов для старших дошкольников: «38 попугаев», «Варежка», «Каникулы в Простоквашино», «Малыш и Карлсон», «Умная собачка Соня», «Про домовенка Кузю», «Петсон и Финдус», «Винни-Пух», «Приключения Буратино» и многие другие.

Младший школьный возраст (7–10 лет)

Этический аспект: возможны более сложные моральные коллизии, не предполагающие однозначной оценки; сопереживание на стороне положительных персонажей.

Когнитивные характеристики: развернутые сюжеты со сквозными персонажами. Возможны иносказания, метафоры, гротескные описания, шутки с подтекстом. Центральным моментом содержания выступают переживания и внутренний мир героев.

Эмоциональный аспект: эмоциональные состояния героев могут быть амбивалентными. Возможны острые, напряженные и негативные эмоциональные состояния.

Модели поведения персонажей: герой не только действующий, но переживающий и вызывающий сопереживание. Мотивация более сложная, возможна борьба мотивов. Важна отчетливая динамика поведения, состояний и характера героя, его изменения под влиянием определенных обстоятельств.

В качестве *примеров* можно привести следующие мультфильмы: «Снежная королева», «Цветик-семицветик», «Питер Пэн», «Старая игрушка», «Балерина на корабле», «Длинный мост в нужную сторону», «Следствие ведут колобки», «Бременские музыканты» и др.

Подростковый возраст (10–15 лет).

Этический аспект: возможны сложные моральные проблемы, неоднозначность моральных оценок действий и персонажей.

Когнитивные характеристики: длительные развернутые сюжеты, амбивалентные персонажи, необычные поступки. Возможны иносказания гротескно-карикатурные изображения со сложным юмором и подтекстом. Центральный момент содержания — переживания, внутренний мир и отношения героев, проблема половой идентификации и поиск идентичности.

Эмоциональный аспект: широкий спектр разнообразных переживаний, включая амбивалентные и негативные (отчаяние, злость, зависть и др.).

Модели поведения персонажей: герой — персонаж-идеал с особыми талантами и способностями. Сложные трансформации персонажа на протяжении фильма, действия героев в разных, меняющихся мирах — волшебных, фантастических, реальных.

В качестве *примеров* мультфильмов, адекватных дошкольному возрасту, можно привести следующие: «Девочка, покорившая время», «Старик и море», «Шепот сердца», «Адажио», «Конфликт», «Моя любовь», «Бумажный роман», «Ветер крепчает» и другие.

Данные критерии позволяют определить тот возраст, для которого конкретный фильм имеет максимальное развивающее значение. Следует еще раз подчеркнуть, что под развивающим значением подразумевается не передача информации и не обучение, а активизация внутренней жизни ребенка — стимуляция его воображения, мышления, эмоций, сопереживания, смеховых проявлений и пр. Авторы отдают себе отчет в том, что представленные критерии не имеют однозначных количественных значений и предполагают экспертную оценку специалистов, знающих психологические особенности детей дошкольного и школьного возраста.

В заключение хотелось бы обозначить области применения данной методики. Их несколько.

Прежде всего — это возможность составления списков лучших мультфильмов для детей на разных этапах детства. Такой список может быть полезен как для родителей, так и для распространителей информационной продукции для детей. Потребность в таком рекомендательном перечне лучших мультфильмов, обладающих развивающим потенциалом, остро ощущается со стороны родителей, в особенности родителей дошкольников.

Для телеканалов данный перечень фильмов, рекомендованный психологами, даст возможность квалифицированного подбора и популяризации лучших фильмов с более точной возрастной адресацией.

Для фирм-производителей и дистрибьютеров психолого-педагогическая экспертиза даст возможность выпуска сборников лучших мультфильмов, адресованных детям разного возраста.

И, наконец, для художников и продюсеров представленные параметры психологической экс-

пертизы задают содержательные ориентиры для создания фильмов для детей определенного возраста. Следует подчеркнуть особую значимость данной области применения методики, поскольку сценаристы и режиссеры в большинстве своем плохо понимают психологические особенности и возмож-

ности детей младшего возраста. Следствием этого является острый дефицит современных мультфильмов для дошкольников. Естественно, контакт производителей с психологами возможен только на добровольных началах, при наличии взаимной заинтересованности.

Финансирование

Работа выполнена в рамках РГНФ 12-06-00567.

Литература

1. *Арсеньев А.С.* Философские основания понимания личности. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 592 с.
2. *Бахтин М.М.* Человек в мире слова. М.: Издательство «Роу», 1995. 140 с.
3. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Лабиринт, 2010. 352 с.
4. *Кениг К.* Три первых года ребенка. М.: Духовное познание, 2003. 152 с.
5. *Леммиш Д.* Жертвы экрана. Влияние телевидения на развитие детей. М.: Поколение, 2007. 304 с.
6. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. СПб.: Питер, 2003. 968 с.
7. *Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адашкина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф.* Психологические основы художественного развития. Москва: МГППУ, 2006. 160 с.
8. *Обухова Л.Ф.* Детская (возрастная) психология: учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
9. *Пацлаф Р.* Застывший взгляд. М.: Evidentis, 2003. 224 с.
10. *Смирнова Е.О.* Детская психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2009. 304 с.
11. *Смирнова Е.О., Соколова М.В.* Психологическая экспертиза художественных произведений для детей // Вопросы психологии. 2012. № 6. С. 3–10.
12. *Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И.* Структура досуга современного дошкольника: мнение родителей // Социология образования / Отв. ред. В.С. Собкин. М.: ЦСО РАО, 2012. С. 32–47.
13. *Собкин В.С.* Мультфильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследования 1985 и 2006 гг.) // Социология дошкольного воспитания: Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 73–101.
14. *Эльконин Д.Б.* Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 384 с.
15. American Academy of Pediatrics. Media violence — council on communication and media // Pediatrics. 2009. Vol. 124, No. 5, November. P. 1495–1503.
16. American Academy of Pediatrics. Children, Adolescents, and the Media // Pediatrics. 2013. Vol. 132, No. 5, November. P. 958–961. doi: 10.1542/peds.2013-2656.
17. *Spitzer M.* Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2005.
18. *Gentile D.A., et al.* Well-child visits in the video age: Pediatricians and the american academy of pediatrics' guidelines for children's media use // Pediatrics/ 2004. Vol. 114, No. 5. P. 1235–1241. doi: 10.1542/peds.2003-1121-L.

Psychological and Pedagogical Expertise of Animated Films for Children and Adolescents

E.O. Smirnova*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
smirneo@mail.ru

M.V. Sokolova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
sokolovamw@mail.ru

The paper describes a technique for age-based psychological and pedagogical expertise of animated films. The technique aims to define the criteria for identifying animations that would be of special value to children at particular ages in terms of their development. The suggested criteria are as follows: ethic, cognitive and emotional aspects of animations and patterns of main characters' behavior. The paper outlines the specifics of these criteria for four age groups (early preschool, preschool, early school and adolescent ages) and provides examples of animated films appropriate for each group in terms of age relevance and prospective positive outcomes for the child's development. Finally, the paper considers some areas of application in which this technique might work the best.

Keywords: animated films, psychological and pedagogical expertise, age ratings, potential for development, ethic, cognitive and emotional aspects of animation, patterns of behavior in main characters.

Funding

The research was carried out within the project #12-06-00567 of the Russian Foundation for Humanities.

References

1. Arsen'ev A.S. Filosofskie osnovaniya ponimaniya lichnosti [Philosophical bases of understanding of the personality]. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2001. 592 p.
2. Bakhtin M.M. Chelovek v mire slova [The person in the word world]. Moscow: Publ. Rou, 1995. 140 p.
3. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Art psychology]. Moscow: Labirint, 2010. 352 p.
4. Kenig K. Tri pervykh goda rebenka [The three first year of the child]. Moscow: Dukhovnoe poznanie, 2003. 152 p.
5. Lemish D. Zhertyv ekrana. Vliyanie televideniya na razvitie detei [Screen victims. Influence of television on development of children]. Moscow: Pokolenie, 2007. 304 p.
6. Lisina M.I. Obshchenie, lichnost' i psikhika rebenka [Communication, personality and mentality of the child]. St-Petersburg: Piter, 2003. 968 p.
7. Melik-Pashaev A.A., Novlyanskaya Z.N., Adaskina A.A., Kudina G.N., Chubuk N.F. Psikhologicheskie osnovy khudozhestvennogo razvitiya [Psychological bases of art development]. Moscow: MGPPU, 2006. 160 p.
8. Obukhova L.F. Detskaya (vozrastnaya) psikhologiya [Children's (age) psychology]. Uchebnik. Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1996. 374 p.
9. Patslaf R. Zastyvshii vzglyad [The stiffened look]. Moscow: Evidentis, 2003. 224 p.
10. Smirnova E.O. Detskaya psikhologiya [Children's psychology]. Uchebnik dlya vuzov. San-Peterburg: Piter, 2009. 304 p.
11. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Psikhologicheskaya ekspertiza khudozhestvennykh proizvedenii dlya detei [Psychological examination of works of art for children]. *Voprosy psikhologii [Voprosy Psikhologii]*, 2012, no. 6, pp. 3–10.
12. Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N. Ivanova A.I. Struktura dosuga sovremennogo doskol'nika: mnenie roditel'ei [Structure of leisure of the modern preschool child: opinion of parents]. *Sotsiologiya obrazovaniya. [Sociology of education]*. Moscow: TsSO RAO, 2012, pp. 32–47.
13. Sobkin V.S. Mul'tfil'm kak sredstvo sotsial'no-psikhologicheskogo analiza moral'no-nravstvennogo razvitiya rebenka (po materialam issledovaniya 1985 i 2006 gg.) [The animated film as means of the social and psychological analysis of moral development of the child (on materials researches 1985

For citation:

Smirnova E.O., Sokolova M.V. Psychological and Pedagogical Expertise of Animated Films for Children and Adolescents. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 4–11. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Smirnova Elena Olegovna, Doctor in Psychology, Director of the Center for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. smirneo@mail.ru

** Sokolova Mariya Vladimirovna, Ph.D. (Psychology), Expert on the methodological work of the Centre for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. sokolovamw@mail.ru

and 2006 of)]. In Sobkin V.S. (ed.) *Sotsiologiya doshkol'nogo vospitaniya: Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [*Sociology of preschool education: Works on education sociology*]. T. XI. Vyp. XIX. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 2006, pp. 73–101.

14. El'konin D.B. *Detskaya psikhologiya* [Children's psychology]. Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. El'konin B.D. (ed.). Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2006. 384 p.

15. American Academy of Pediatrics. Media violence – council on communication and media. *Pediatrics*, 2009. Vol. 124, no. 5, pp. 1495–1503.

16. American Academy of Pediatrics. Children, Adolescents, and the Media. *Pediatrics*, 2013. Vol. 132, no. 5, pp. 958–961. doi: 10.1542/peds.2013-2656.

17. Spitzer M. *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2005.

18. Gentile DA, et al. Well-child visits in the video age: Pediatricians and the american academy of pediatrics' guidelines for children's media use. *Pediatrics*, 2004. Vol. 114, no. 5, pp. 1235–1241. doi: 10.1542/peds.2003-1121-L.

Опыт социально-психологического анализа понимания морально-нравственного конфликта мультфильма

В.С. Собкин*

ФГБНУ «Институт социологии образования РАО»,
sobkin@mail.ru

В статье представлен психологический анализ особенностей развития киноповествования в мультипликационном фильме «Старая игрушка», который выступил в качестве экспозиционного материала для экспериментального психологического исследования особенностей восприятия и понимания фильма младшими школьниками. При анализе фильма учитываются особенности киноязыка (построение кадра, монтаж, развитие сюжета, действенный анализ поведения персонажа, драматургический конфликт и др.). Анализ строится с использованием положений, разработанных в семиотике искусства (Ю. Лотман), литературоведении, структурной лингвистике и психологии. Экспериментальная часть работы включает проведение формализованного интервью и процедуры по выявлению личностных конструктов (Дж. Келли). Обсуждаются сравнительные данные экспериментов, проведенных в 1985 и 2006 гг. с учащимися начальной школы. Всего было обследовано 175 человек. В результате эксперимента: выявлена возрастная динамика особенностей понимания детьми нравственного конфликта фильма; показана роль процесса идентификации зрителя с персонажами для понимания основного морально-нравственного конфликта; выявлен ряд психологических феноменов («аффективная склейка эпизодов», «защитная идентификация» и др.), которые характерны для процессов киновосприятия в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: кадр, монтаж, сюжет, действие персонажа, морально-нравственный конфликт, механизм идентификации, процесс смыслообразования, личностные конструкты, защитные механизмы.

Статья подготовлена по материалам двух экспериментальных исследований, проведенных в 1985 и 2006 гг. Эмпирический материал в 1985 г. был собран и обработан совместно с О.А. Колмановской, а в 2006 г. с — П.Л. Душацкой. Основная проблематика работы связана с вопросами смыслообразования в процессе восприятия художественного произведения. При этом в качестве центрального механизма смыслообразования здесь рассматриваются разные типы идентификации зрителя с персонажами мультипликационного фильма [19].

При разработке методики эксперимента особое значение имеет психологический анализ художественных особенностей фильма, который используется в качестве экспозиционного материала для изучения процессов восприятия. Анализ этих особенностей посвящена первая часть статьи. Во второй же ча-

сти описаны используемые методики и полученный с их помощью эмпирический материал.

1. Психологический анализ экспозиционного материала

В качестве экспозиционного материала был выбран фильм «Старая игрушка» (режиссер В. Самсонов, автор сценария В. Ливанов, художник-постановщик Р. Зельма). Продолжительность мультфильма — 10 минут.

Основными критериями при отборе данного фильма выступил ряд соображений. Во-первых, это выраженность морально-этического конфликта в самом художественном произведении. Этот момент важен, поскольку понимание подобного рода конфлик-

Для цитаты:

Собкин В.С. Опыт социально-психологического анализа понимания морально-нравственного конфликта мультфильма // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 12–26.

* Собкин Владимир Самуилович, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор ФГБНУ «Институт социологии образования РАО». sobkin@mail.ru

тов является значимым моментом, определяющим процесс смыслообразования в ходе художественного восприятия. Во-вторых, обращалось специальное внимание на наличие в структурной организации художественного произведения двух разных типов идентификации зрителя с персонажем; в нашей терминологии — объектной и субъектной. Заметим, что предложенное нами различие этих типов идентификации в контексте искусствоведческих работ и работ по семиотике искусства в каком-то смысле соответствует понятиям *внешней и внутренней «точек зрения»* (М.М. Бахтин [2; 3], Ю.М. Лотман [10], Б.А. Успенский [24] и другие). Следует подчеркнуть, что сама ориентированность исследования на изучение идентификации зрителя с персонажем имеет непосредственное отношение к механизмам смыслообразования [7; 16; 18; 20; 21; 22], поскольку именно этот механизм можно рассматривать как один из основных при моделировании смыслового поля партнера по общению. Значимость этого механизма как одного из ключевых при восприятии искусства отмечается и психологами, и культурологами. Для подтверждения сошлемся на Ю.М. Лотмана, который обсуждает два типа коммуникации: «Я — Он» и «Я — Я». «Если коммуникативная система «Я — Он» обеспечивает лишь передачу некоторого константного объема информации, то в канале «Я — Я» происходит ее качественная трансформация, которая приводит к перестройке самого этого «Я».

В первом случае адресант передает сообщение другому адресату, а сам остается неизменным в ходе этого акта. Во втором случае, передавая сообщение самому себе, он внутренне перестраивает свою сущность... Если читательнице Н. сообщают, что некая женщина по имени Анна Каренина в результате несчастливой любви бросилась под поезд, и читательница вместо того, чтобы приобщить в своей памяти это сообщение к уже имеющимся, заключает: «Анна Каренина — это я» и перестраивает свое понимание себя, своих отношений с некоторыми людьми, а иногда и свое поведение, то очевидно, что текст романа она использует не как сообщение, однотипное всем другим, а в качестве некоторого кода в процессе общения с самой собой. Текст прочитанного романа становится моделью переосмысления реальности» [10]. Именно этот аспект смыслообразования, связанный с переосмыслением своего «Я», представляется крайне важным при изучении механизма идентификации. И наконец в-третьих, важным моментом для выбора данного фильма является то, что сам процесс идентификации (в частности, «идентификации с агрессором») используется в фильме как материал, на котором разворачивается особый сюжетно-событийный ход киноповествования, существенно определяющий нравственно-этическую проблематику фильма.

Предваряя анализ, стоит отметить, что при анализе фильма использовались различные «техники» интерпретации тех или иных фрагментов. Во многом эти техники связаны с работами по психологии искусства Л.С. Выготского и З. Фрейда, работами по

структурному анализу литературных текстов В.Я. Проппа, Ю.М. Лотмана, культурологическими работами М.М. Бахтина. На наш взгляд, используемая здесь техника анализа фильма в определенном смысле соотносима с методом Ролана Барта, который он демонстрирует при текстовом анализе новеллы Эдгара По. Суть этого метода состоит в том, «чтобы произвести подвижную структуризацию текста (структуризацию, которая меняется от читателя к читателю на протяжении Истории) проникнуть в смысловую объем произведения, в процесс *означивания*... мы возьмем один повествовательный текст, один рассказ и прочитаем его настолько медленно, насколько это будет необходимо; прочитаем, делая остановки столь часто, сколь потребуется (*раскрепованность* — принципиально важная предпосылка нашей работы)» [1].

Для того чтобы получить представление о фильме, дадим его схематичное покадровое описание. При этом мы будем в основном фиксировать *действия* персонажей фильма, пользуясь описанием *сюжета и сменой планов*. В качестве основной сюжетной единицы выступает эпизод, фиксирующий *сюжетный ход* как содержательную единицу киноповествования. Подобное предварительное «фильмографическое описание» важно для построения экспериментальной части исследования и интерпретации полученных материалов.

Описание мультфильма «Старая игрушка»:

I эпизод

Заставка — лес.

Камера отъезжает — лес в книжке.

Камера отъезжает — игрушечный Мишка сидит на подоконнике и смотрит картинку в книге, на которой изображен лес.

Книжка в развернутом виде («книжка-раскладушка») спадает на пол.

Рядом с подоконником стоит стул, к одной из его ножек привязана игрушечная Собачка (Собачка привязана на бантик).

Шкаф. Из-за приоткрытой дверцы шкафа торчит кусочек голубого платья. Девочка спит в кровати. Над кроватью висит фотография. На фотографии Девочка обнимает Мишку.

Камера наезжает — фотография крупным планом.

II эпизод

Женщина в голубом платье идет по улице и несет подарочную коробку. Титры: «СТАРАЯ ИГРУШКА».

III эпизод

Мишка в той же позе сидит на подоконнике, скосил глаза, повернул голову.

На стуле лежит подарочная коробка.

Мишка встал, ходит взад-вперед по подоконнику.

Мишка посмотрел вниз, спрыгнул на стул. Ударившись о стул головой, перевернулся, падает на пол.

От его падения просыпается, испугавшись, Собачка. Мишка отвязывает ее от стула и уходит.

Собачка бежит за ним.

Мишка подходит к дверце шкафа, стучит в дверь. Собачка, играя, тянет кусок торчащего из шкафа платья. Открывается дверь, выглядывает Кукла. Мишка что-то ей говорит.

Дверь шкафа распахивается и показывается Кукла. Мишка подает ей руку.

Кукла пользуется его услугой и выходит из шкафа.

Мишка вынимает из кармана зеркало, смотрит в него, поправляет прическу.

Кукла идет к коробке, за ней идут Собачка и Мишка.

Все трое проходят мимо кровати, на которой спит Девочка.

Кукла проходит мимо; Собачка, торопясь, идет за куклой, спотыкается и растягивается на полу; Мишка возвращается и поправляет свесившуюся руку Девочки, укрывает ее одеялом.

Все три игрушки пытаются заглянуть в коробку.

Кукла, облокачиваясь на коробку, представляет себя сидящей в машине, рядом с машиной стоят Мишка и Собачка. Оставляя их, она уезжает.

Собачка представляет себя сидящей в красивой конуре.

Мишка представляет Девочку в новом платье. На платье появляются цветочки. В его воображении Девочка начинает прыгать.

Все трое сидят у коробки.

IV эпизод

Утро.

Мишка сидит в той же позе, что и в I эпизоде. Собачка привязана к стулу.

Уголок голубого платья торчит из-за дверцы шкафа.

Девочка спит, потом просыпается, подходит к коробке, садится с ней на кровать, раскрывает коробку.

Крупным планом: в коробке лежит игрушка Клоун.

Мишка с испугом поворачивает голову в сторону Девочки.

Собачка оборачивается.

Из шкафа выглядывает Кукла.

Девочка прижимает Клоуна к себе, обнимает его и поднимает вверх над головой.

Клоун машет руками, болтает ногами. Крупным планом — Клоун на фоне окна.

V эпизод

Крупным планом — Клоун.

Клоун у Девочки в руках, стоящей в группе ребят во дворе.

Двор целиком — общий план.

К группе детей подбегают новые ребята.

Девочка в центре среди ребят прижимает Клоуна к себе.

На дальнем плане на скамейке сидят Мишка, Собачка и Кукла.

Девочка играет с Клоуном (Клоун машет руками).

Крупным планом: на скамейке сидит Мишка, Собачка и Кукла.

Кукла смотрит в сторону играющей Девочки, дотрагивается рукой до Мишки, тот наклоняет к ней голову.

Кукла что-то говорит Мишке и протягивает ему зеркало.

Мишка смотрит в зеркало, трогает свой шрам на голове, смотрит в сторону Девочки.

Крупным планом: Девочка играет с Клоуном.

Мишка развязывает бант (в начале фильма Мишка был без банта).

Кукла смотрит в зеркало и поправляет прическу. Мишка смотрит на Куклу, слезает со скамейки и идет вдоль нее, смотрит на Девочку.

Крупным планом: Девочка с Клоуном. Собачка бежит за Мишкой.

Мишка поворачивается к ней, машет Собачке рукой, прощаясь.

VI эпизод

Мишка идет, опустив голову, сложив руки за спиной.

Мишка наталкивается на стену дома, поднимает голову. Подходит к водосточной трубе, гладит ее.

Лезет по водосточной трубе, как по дереву, на крышу многоэтажного дома.

Мишка на краю крыши, чуть не падает, едет по наклонной крыши, садится, смотрит на раскинувшуюся перед ним панораму города. Город.

На дальнем плане за городом — лес.

Мишка закрывает лапами глаза, видит себя сидящим на поляне в лесу.

Мишка встает, бежит к краю крыши, смотрит вниз. Вид сверху: по шоссе в противоположном друг другу направлении движется множество машин. Мишка садится.

VII эпизод

Крупным планом — небо.

Тучи, темнеет, освещение меняется с дневного на вечернее.

VIII эпизод

Темные вершины деревьев с кусочком неба.

Мишка на четырех лапах переходит через ограду и идет по лесу.

Мишка натывается на валяющийся на земле старый билет. На билете крупно написано: «Молодежный карнавал».

Мишка встает на две лапы, смотрит вокруг себя.

На заднем плане скульптура «Девушка с ракеткой».

На проводах висят и раскачиваются отдельные нити серпантина. Небо, месяц.

На проводе раскачивается елочная бумажная игрушка, хлопушка. И рядом с ними на проводе раскачивается маска клоуна.

Мишка пятится от маски, ударяется спиной о бортик фонтана, садится на бортик, вздыхает.

На заднем плане в центре фонтана скульптура «Человек с медведем».

Мишка встает, падает на четыре лапы, опять встает на две, идет вдоль фонтана.

На пути у Мишки валяется карнавальная клоунская шапка, Мишка подходит к ней, удерживается, чтобы не пнуть ее ногой.

Мишка смотрит на шапку, поднимает ее, одевает на голову, залезает на бортик фонтана.

Крупным планом: колеблющееся и искаженное изображение Мишки в воде фонтана.

Крупным планом: маска с клоунским носом, надетая на лицо скульптуры мужчины-атлета, разрывающего пасть медведя. Эта скульптура стоит в центре фонтана. Из горла медведя бьет струя воды.

IX эпизод

Небо, собираются тучи.

Общий вид двора перед домом, где живет Девочка. Начинается дождь.

Мишка, переодетый в клоуна, сидит на краю песочницы.

Окно Девочки. Девочка из окна смотрит во двор. На подоконнике в безжизненных позах сидят игрушки — Кукла, Собачка, Клоун.

Мишка мокнет под дождем. Дождь усиливается. От дождя у Мишки падает клоунский нос, затем падает клоунская шапка. Девочка увидела Мишку. Дождь во дворе. Сильный ливень.

Под дождем Девочка бежит к Мишке. Девочка вынимает Мишку из бумажной гармошки-хлопушки, обнимает его и поднимает вверх над головой.

Основываясь на схематичном описании фильма, проведем теперь содержательный анализ каждого эпизода и всего фильма в целом.

I эпизод. Этот эпизод функционально выступает в качестве экспозиции для развития всего сюжета фильма. Заметим, что сама экспозиция задается на нескольких тематических уровнях. Первый (самый простой) — это характеристика места действия: комната, в которой живет Девочка, ее игрушки. Второй — отношения Мишки и Девочки: фотография, на которой Девочка обнимает Мишку. Наконец, третий уровень — это тема «Мишки и леса», с которой собственно и начинается киноповествование.

Следует отметить еще два важных момента. Первый из них касается самого способа введения главного героя в киноповествование, которое осуществляется через исходное разворачивание предикативной структуры героя. Это следует пояснить. Для этого обратимся непосредственно к видеоряду фильма: сначала *зритель видит лес*; затем оказывается, что это *Мишка смотрит* на этот лес, нарисованный в книжке. Таким образом, в этом кинофрагменте герой вводится в последнюю очередь; сначала же зрителю показывается *то, что видит герой*. В чем смысл такого способа введения героя в киноповествование — через первоначальное задание его предикативной структуры? Почему режиссер сначала показывает не Мишку, а лес, потом то, как Мишка смотрит книжку и, наконец, то, что он в ней видит? В психологическом отношении используемый в фильме способ крайне важен. Смысл его состоит в том, что для самого зрителя *лес*, а затем и *лес в книжке* являются предикатами: «я (зритель) — вижу лес»; «я (зритель) — вижу лес в книжке». Но заметим, что при таком способе разворачивания киноповествования оказывается, что и у Мишки предикативная структура та же, что и у зрителя. Подобная тождественность предикативных структур главного героя и зрителя дает основание для идентификации зрителя с персо-

нажем, организует зрительское восприятие сюжета и событий с *внутренней позиции* героя. Иными словами, зрительское восприятие с самого начала организовано так, что происходит отождествление (идентификация) зрительской позиции с позицией главного героя: зритель «смотрит глазами Мишки». Отметим, что подобная организация идентификации зрителя с героем предполагает, что и далее на все события фильма зритель смотрит его глазами.

Второй момент заключается в обозначении специфики киноязыка и тех основных приемов, с помощью которых в данном фильме разворачивается повествование. Это фронтальный наезд и отъезд камеры, обуславливающий смену планов. Причем крупный план выступает как особый смысловой акцент, фиксирующий соответствующую тему. Подчеркнем, что эта собственно языковая (синтаксическая) характеристика способа киноповествования уже задана в экспозиции фильма, что позволяет рассматривать подобный способ повествования как особый уровень организации поэтики данного кинопроизведения.

II эпизод. Его функция состоит в обозначении некоторого *исходного события* (несут подарочную коробку) и *основной темы* фильма: титры «Старая игрушка». Таким образом, здесь определен ключевой содержательный конфликт, связанный с соотношением «старое и новое», отношением к старым «игрушкам», отношением к «старым друзьям».

Здесь же отметим еще один смысловой момент — цвет платья, в которое одета женщина (мама), несущая коробку, в точности соответствует цвету уголка платья, торчащего из платяного шкафа в первом эпизоде. Как мы уже знаем из описания фильма, это кусочки того платья, в которое одета Кукла. Поэтомоесть основание к особому отождествлению Куклы с мамой в восприятии Девочки, т.е. Девочка одевает свою куклу так же, как одета ее мама. В этой связи Кукла по своему поведению должна копировать определенные внешние черты поведения взрослой женщины. В данном случае мы фиксируем достаточно сложный рефлексивный момент, который характеризует опосредованную идентификацию Девочки со своей матерью через игру с Куклой. Заметим, кстати, что в психологии детской игры этот феномен идентификации с родителями достаточно хорошо описан. Но в данном случае мы имеем дело с определенной инверсией. Действительно, здесь не ребенок копирует близкого взрослого, а кукла, с которой играет ребенок, наделяется чертами матери. Это, кстати, характерно для определенного типа ролевой игры — «режиссерской игры», которая соответствует высшему уровню развития игровой деятельности. Сам по себе этот момент крайне интересен, поскольку дает основание полагать, что нравственная проблематика, которая разворачивается в фильме («нельзя бросать друзей») продуктивно осваивается ребенком именно на этапе режиссерской игры, когда возможна организация взаимодействия участников игры с разных ролевых позиций («децентрация»).

III эпизод. Данный эпизод выполняет несколько функций. Первая состоит в развитии того драматургического события, которое обозначено в предыдущем эпизоде — «подарок». В этой связи важно отметить, что Мишка «оживает» (начинает двигаться), реагируя именно на подарочную коробку. Таким образом, это событие (подарок) определяет и дальнейшее развитие сюжета, которое функционально на данном отрезке инициирует Мишка: он будит («оживляет») Собачку, сообщает о появлении коробки Кукле. Таким образом, подарочная коробка является тем основным драматургическим событием, которое определяет поведение всех действующих персонажей.

Вторая функция — характеристика своеобразия отношений различных персонажей к Девочке. Подчеркнем, что отношение Мишки к Девочке строится по контрасту с отношением к ней двух других персонажей — Куклы и Собачки. Своеобразие их отношений определяют следующие два фрагмента: 1) проход персонажей мимо спящей в кровати Девочки (Кукла не обращает на нее внимания, Собачка растягивается на полу, а Мишка, проходя мимо кровати, возвращается к Девочке, поднимает ее свесившуюся руку и поправляет одеяло); 2) характер представлений персонажей о том, что лежит в коробке (Кукла представляет машину, на которой она уезжает, Собачка — конуру, Мишка — платье для Девочки). Таким образом, в обоих фрагментах подчеркивается, что лишь Мишка в отличие от двух других персонажей центрирован на позитивном отношении к Девочке.

Третья функция эпизода — задание характерологических особенностей персонажей через их взаимоотношения. Так, Мишка вежлив, внимателен и заботлив. Это выражается в его действиях: он подает руку Кукле, отвязывает Собачку, поправляет руку спящей Девочки. Кукла же высокомерна по отношению к другим: небрежно распахивает дверь шкафа и не закрывает ее за собой, снисходительно подает руку Мишке, любуясь собой, смотрит в зеркало. Собачка ведет себя по отношению к остальным персонажам, как младший к старшим: играет с кусочком платья Куклы, растягивается на полу. В целом же основной смысл этого эпизода состоит в подчеркивании особой направленности отношений между персонажами фильма: если Мишка ориентирован на Девочку, то Кукла и Собачка — на себя.

Помимо этого, стоит обратить внимание на своеобразные «клоунские» элементы в поведении персонажей. Так, например, Мишка, прыгая с подоконника, переворачивается в воздухе и ударяется головой, Собачка растягивается на полу. Следует заметить, что дальше в фильме будет также достаточно много падений и клоунской неуклюжести в поведении Мишки. Все это подводит, с нашей точки зрения, к логике выстраивания характера главного героя — Мишки, который переодевается в Клоуна. Иными словами, в Мишке как бы «заложен» характер Клоуна, который не соответствует его «медвежьей»

внешности. С нашей точки зрения, здесь обыгрывается еще один достаточно любопытный содержательный слой фильма — романтический характер главного героя и его внешность. В определенном отношении Мишка и есть *настоящий* клоун, и заметим, что эта смысловая линия найдет свое разрешение, когда он в предпоследнем эпизоде наденет на себя клоунскую маску.

Безусловно, эти моменты имеют и более простое значение. Маленький зритель расположен к позитивной эмоциональной реакции на нелепые физические проявления, стоит только понаблюдать за детьми в этом плане. Поэтому можно полагать, что отмеченные приемы рассчитаны на формирование эмоциональной положительной установки у маленького зрителя к восприятию данного персонажа. Однако нельзя оставлять без внимания и те более сложные содержательные слои киноповествования, которые мы пытаемся выявить в ходе нашего психологического анализа.

IV эпизод. Основная функция этого эпизода в соответствии с общей логикой повествования состоит в появлении нового «героя». Помимо этого, здесь дается ответ на вопрос: что же действительно лежало в коробке? Подчеркнем, что подобный вопрос (подарочная коробка как загадка) формируется и у зрителя, поскольку и Кукла, и Собачка, и Мишка пытаются представить, разгадать «тайну коробки». Как мы видим, установки и ожидания персонажей (Мишки, Куклы и Собачки) не оправдались, а следовательно, не оправдались и формируемые их представлениями ожидания зрителя. Поэтому появление Клоуна — это неожиданное новое драматургическое событие (как для персонажей, так и для зрителя), которое и предполагает новый *сюжетный ход* (в терминах В.Я. Проппа), новую линию развития сюжета.

Заметим, что этот *новый ход* формируется здесь на основе эмоциональных реакций персонажей на появление Клоуна: Девочка радуется, Мишка пугается, Кукла проявляет любопытство, а Собачка демонстрирует «ориентировочную реакцию» («что такое?»). На наш взгляд, здесь существенное значение имеет как содержание, так и интенсивность эмоциональных реакций на появление Клоуна у остальных персонажей: от испуга у Мишки до радости у Девочки. Именно эта радостная реакция Девочки на новую игрушку дает основание для другой новой линии идентификации зрителя с персонажами фильма, а именно задает установку к его идентификации с другим героем — Девочкой. Это объективная идентификация, которая связана с желанием обладать новой игрушкой; идентификация, которая соответствует реальному позитивному опыту ребенка (его реакциям на подарки взрослых).

V эпизод. Его основная функция связана с обозначением основного конфликта, который определяется отношением Девочки к новой игрушке Клоуна и старым игрушкам — Мишке, Кукле и Собачке. При этом в драматургической организации конфликта следует отметить три важных, с нашей точки зрения, момента.

1. Отношение Девочки к Клоуну в фильме специально подчеркивается особым вниманием к ней и к Клоуну других детей. Так, Девочка композиционно оказывается в центре группы ребят, к которой со всех сторон подбегают другие дети. Здесь авторы фильма используют психологический механизм повышения ценностной значимости объекта путем его принятия референтной группой. Действительно, в рассматриваемом эпизоде референтная группа — это сверстники (дети, играющие с Девочкой в одном дворе), которым тоже нравится новая игрушка. Пространственно это выражено центростремительным движением детей по направлению к Девочке, стоящей с новой игрушкой Клоуном. С одной стороны, это повышает ценность данной игрушки в глазах Девочки, а с другой стороны, повышается и ее собственный статус среди сверстников, как обладательницы привлекательной игрушки. Еще раз подчеркнем, что композиционно это достигается за счет того, что она находится в центре общей мизансцены действующих лиц. Заметим, что эффект повышения статуса за счет обладания значимым объектом еще более усиливается, поскольку к группе подбегают все новые ребята, что позволяет воспринимать всю композицию кадра именно как центростремительную, где центром, повторимся, является Девочка, держащая Клоуна. Таким образом, за счет механизма референтного давления группы (значимых сверстников) усиливается намеченная в предыдущем эпизоде линия идентификации зрителя с Девочкой. При этом подчеркнем, что сам механизм идентификации зрителя с Девочкой строится на иной основе и принципах, чем с Мишкой. Если идентификация с Мишкой исходно строилась на совмещении предикативных структур Мишки и зрителя, что предполагало субъектную идентификацию («видение ситуации глазами Мишки»), то здесь задается «объектный тип» идентификации зрителя с персонажем, когда отождествление происходит на основе *желания обладать* новой игрушкой, повысить свой статус в группе сверстников.

2. Как мы уже отметили, в данном эпизоде обозначена тема основного конфликта фильма — изменение отношения Девочки к старым игрушкам. Заметим, что визуально это организовано сменой крупных планов. Так, первоначально на первом плане находится Девочка с Клоуном в центре группы ребят, а на втором («заднем») плане на скамейке сидят старые игрушки. Затем эти планы чередуются: крупный план — Девочка с Клоуном; крупный план — скамейка и старые игрушки; крупный план — Девочка с Клоуном;

крупный план — Мишка развязывает бант; крупный план — Девочка с Клоуном; крупный план — Мишка. Как мы отмечали выше, сама смена планов (монтаж крупных планов) выступает в данном фильме как существенная языковая стилистическая особенность киноповествования, которая задается уже в I эпизоде. Здесь же, при разворачивании основного драматургического конфликта фильма («старое/новое»), этот прием смены планов выступает как основной. Итак, суть основного конфликта фильма состоит в изменении отношения Девочки к старым игрушкам и ее переориентации на общение с Клоуном.

Вместе с тем для понимания структурных особенностей этого конфликта требуется более детальный анализ взаимоотношений всех участвующих в нем персонажей. С этой целью проанализируем линию поведения каждого из них более детально.

Инициатором конфликта является Кукла, поскольку именно с ее действиями начинается конфликт. Так, Кукла видит, что Девочка играет с Клоуном, а не с ней. Однако допустить, что она «отвергнута» Девочкой, Кукла не может («ведь она такая красивая»). Не выражая свою обиду непосредственно, она провоцирует обиду у Мишки, давая ему зеркало («пусть он посмотрит и увидит, какой он некрасивый по сравнению с Клоуном»).

Смотрясь в зеркало, Мишка действительно видит, что он некрасив (шрам на голове). Далее весь конфликт разворачивается с точки зрения восприятия ситуации Мишкой. Иными словами, здесь обида на Девочку провоцирует косвенное проявление агрессии со стороны Куклы: агрессия направлена не непосредственно на Девочку, а в форме провокации на Мишку. Это реализуется с помощью смены крупных планов. Стоит отметить характерный штрих в поведении Мишки. Эта деталь связана с появлением банта в его костюме. В предыдущих эпизодах фильма этого банта не было. К утру Мишка его надел. Повидимому, Мишка захотел быть красивым и нарядным на дне рождения Девочки, но та даже не обратила на это внимания.

Собачка же в этом эпизоде жалеет Мишку, она бежит за ним, пытается остановить его. Функционально ее роль в этом эпизоде заключается в том, чтобы подчеркнуть эмоциональное состояние Мишки: то, что он расстроен и обижен.

Таким образом, общая структура конфликтной ситуации в этом эпизоде выглядит следующим образом (рис. 1),



Рис. 1. Структура отношений между персонажами в ситуации конфликта

В данном эпизоде Мишка и Девочка становятся как бы центрами противоположных эмоциональных состояний: Мишка — грусть, одиночество (так как он считает, что потерял любовь Девочки); Девочка — радость (в связи с получением новой игрушки). Следует отметить, что этим эмоционально противоположным состояниям персонажей соответствуют и два разных механизма идентификации с ними зрителя. Так, если идентификация с Девочкой организована как «объектная идентификация», то идентификация с Мишкой — на основе принятия его «внутренней позиции». Подобный тип идентификации строится на понимании структуры и специфики взаимоотношений участников конфликта с внутренней позиции персонажа, что предполагает разворачивание и понимание целевой и мотивационной структуры его поведения в конфликтной ситуации фильма, а это, в свою очередь, и есть особый способ моделирования смысловой позиции [15, 16, 18].

VI эпизод. Этот эпизод интересен в двух отношениях. Во-первых, здесь продолжается линия как поведения, так и эмоциональных переживаний героя, намеченная в предыдущем эпизоде: обида Мишки на Девочку. Во-вторых, формируется новый (третий) сюжетный ход, который состоит в том, что Мишка принимает решение уйти в лес. Этот момент оказывается крайне интересным при его сопоставлении с ситуацией I эпизода (экспозицией фильма), где, как мы отмечали, и была заявлена в качестве одной из основных «тема леса». Собственно с нее и началось киноповествование. Здесь же (в VI эпизоде) эта тематическая линия получает свое новое смысловое развитие. Основной конфликт состоит в том, что «мечта о лесе» контрастно противопоставлена «реальности городской среды» (улица с множеством мчащихся по ней машин, которую Мишка видит с крыши дома). Таким образом, глубинная семантическая структура этого эпизода состоит в противопоставлении *естественного состояния* (медведь должен жить в лесу — это его естественная среда обитания и в то же время «мечта») *искусственному* (жизнь в городе для медведя неестественна, здесь он теряет себя, свою индивидуальность, должен приспособливаться к лишенным непосредственности отношениям, и это — «реальность»). В определенном смысле оппозиция «естественное — искусственное» (причем с характерной инверсией «мечта — реальность») соотносима, на наш взгляд, с ценностной оппозицией Э. Фромма «быть — иметь». В этой связи стоит обозначить соответствие различных ценностных установок персонажей фильма (Мишки — «быть», Девочки — «иметь») и способов идентификации с ними зрителя: ценностная установка «быть» ориентирована на субъектную идентификацию зрителя, а ценностная установка «иметь» — на способ объектной идентификацией зрителя с персонажем.

Достаточно интересно обозначение и новой темы, которая появляется в данном эпизоде: показ крупным планом неба. На первый взгляд, показ неба выполняет в фильме достаточно ясную и определенную

функциональную роль, которая просто состоит в обозначении временной последовательности развития сюжета: освещение неба меняется с дневного на вечернее. Однако сопоставление темы неба в данном эпизоде с появлением этого мотива в последующих эпизодах (VII, VIII и особенно IX) дает основание думать, что в фильме *небо* выступает как своеобразный мифопоэтический символ. Так, в IX эпизоде сгущаются тучи, идет дождь, который смывает с Мишки маску клоуна, что и позволяет Девочке *узнать* Мишку. Заметим в этой связи, что сам акт «узнавания героя» является, по Аристотелю, одним из ключевых моментов построения трагедии. Таким образом, небо является в данном сюжете той *естественной* силой, с помощью которой и разрешается конфликт фильма. Как ни парадоксально это выглядит на первый взгляд, но все же стоит здесь рискнуть и сопоставить показ в фильме сгущающихся на небе туч с символической ведийской поэзией, где туча рассматривается как жертвенная корова, а дождь, идущий из нее, как жертвоприношение. В этом плане мы можем отметить, что через архетипический мифопоэтический образ в фильм вводится и мотив «самораскаяния» Девочки: она раскаялась, принесла жертву и вследствие этого небо вернуло ей Мишку. Возможно, приведенное здесь соображение покажется читателю «далековатым» для столь простого и незатейливого на первый взгляд детского фильма (уж слишком «накручена» наша интерпретация), но заметим, что вне темы «раскаяния» невозможно и содержательное разрешение ключевого нравственного конфликта фильма: без раскаяния, переживания потери друга непонятно, почему Девочка сквозь ливень бежит к старой игрушке. Таким образом, проведенный анализ позволяет нам выделить еще один тематический слой в содержании данного фильма — «раскаяние».

VII эпизод. Этот эпизод, где «маленькая светлая» фигурка Мишки идет вдоль «больших темных» зданий, направлен на раскрытие эмоционального состояния главного героя — Мишки. Чувство одиночества, потерянности передается путем цветового контраста «светлый — темный» и контраста величины «большой — маленький». Эти приемы направлены на усиление фиксации негативного эмоционального состояния главного героя.

VIII эпизод. Данный эпизод достаточно сложен по своей тематической организации, поскольку предполагает соотнесение с различными линиями развития сюжета. Во-первых, он строится на явном сопоставлении с VI эпизодом (на крыше). Здесь Мишка достигает своей цели, которая была там обозначена, — приходит в «лес». В этом отношении не случаен тот фрагмент фильма, где Мишка, перелезая через ограду, идет по лесу уже не на двух, а на *четырех* лапах. Этим как бы подчеркивается, что он достиг своего «естественного» состояния, состояния «быть». Однако парадокс ситуации, ее *карнавальность* (именно в понимании М.М. Бахтина) состоит в том, что за оградой, через которую перелез Мишка, оказывается совсем не лес, а городской парк после

молодежного *карнавала* (что и обозначено на брошенном билете — «молодежный карнавал»). Таким образом, возможность вырваться из города и попасть в естественную среду, оказывается для Мишки неосуществимой. И в этом смысле Мишка оказывается в нелепом («клоунском») положении.

Заметим, что это внутренне конфликтное состояние Мишки в данном эпизоде воссоздается путем целого ряда образных средств. Например, чувству опустошенности точно соответствует «опустевший» после карнавала парк («то, что осталось от радостных надежд»): отдельные нити серпантина, одиноко висящая игрушка, раскачивающаяся на ветру гармошка, хлопушка и т.д.

Во-вторых, в данном эпизоде находит свое новое развитие тема, связанная с отношением Мишки к Клоуну, которая была намечена в V эпизоде (во дворе). Напомним, что V эпизод строился на контрасте отношения Девочки к Клоуну и к старым игрушкам. При этом характерно, что сам Клоун ни по отношению к Мишке, ни по отношению к другим старым игрушкам вообще не совершал каких-либо действий. В рассматриваемом же нами сейчас VIII эпизоде обнаруживается новый *четвертый* сюжетный ход. Суть его состоит в отношении Мишки к Клоуну как к *агрессору*. При этом важно отметить крайне интересный в психологическом отношении момент, который заключается в том, что Мишка пытается разрешить сложившуюся конфликтную ситуацию *путем переодевания в клоуна*.

Таким образом, для разрешения конфликтной ситуации, в которой оказался Мишка, авторы фильма используют психологический механизм, известный как «идентификация с агрессором». В частности, А. Фрейд приводит описание случаев подобной идентификации у маленьких детей (например, мальчик, испугавшийся собаки, встает на четвереньки и лает). Механизм идентификации с агрессором вообще достаточно часто используется ребенком как способ разрешения конфликтной ситуации. Для нас же здесь крайне важно зафиксировать, что этот характерный для детского возраста (и не только детского) способ разрешения конфликта (идентификации с агрессором) в самом фильме используется в качестве самостоятельной линии поведения, включенной в сюжетно-событийную ткань киноповествования. Следует заметить, что попытка героя разрешить переживаемый конфликт на основе идентификации с агрессором (Мишка переодевается в Клоуна) и является тем действенным способом, с помощью которого герой пытается разрешить свой внутренний конфликт.

Помимо уже отмеченных моментов стоит подчеркнуть и то, что тема «человек — животное» («искусственное — естественное») также находит свое продолжение и в сопоставлении «Клоун — Мишка». В этой связи следует сравнить явно *карнавальную* пару: скульптуру атлета на фонтане в клоунской маске, разрывающего пасть медведя, из которой бьет фонтанная струя.

IX эпизод. Основная функция этого последнего эпизода состоит в разрешении конфликтной ситуа-

ции всего фильма. Мы видим, как под дождем с Мишки спадает клоунская маска, и Девочка, узнав Мишку, бежит к нему сквозь дождь, берет Мишку на руки и прижимает к себе. Выше мы уже обсуждали вопрос о метафорическом смысле дождя. Здесь же обозначим два момента.

Первый из них касается организации эмоциональной партитуры данного эпизода. Как мы отмечали при разборе V эпизода, эмоциональные состояния Мишки и Девочки полярны: Девочка — радостна (ей подарили игрушку); Мишка — грустен (он обижен на Девочку, потому что та его забыла). Теперь же в последнем эпизоде фильма эмоциональные состояния и Девочки, и Мишки носят одинаковый характер: они развиваются в параллельном направлении, переходя *от грусти к радости*. Так, девочка сидит грустная у окна, за окном идет дождь; Мишка мокнет на улице. Затем в самом конце оба радуются встрече друг с другом.

Второй момент связан с рассмотрением тех кинематографических средств, с помощью которых организуется механизм идентификации зрителя с героями фильма в данном эпизоде. Здесь следует обратить внимание на то обстоятельство, что мизансцена последних кадров фильма строится как направленное движение Девочки из глубины кадра к переднему плану, где под дождем сидит Мишка. Таким образом, в пространственном отношении зрительская позиция и позиция главного героя Мишки совпадают, что и позволяет зрителю воспринимать бегущую Девочку как бегущую не только к Мишке, но и к нему (зрителю). Иными словами, переживание разрешения конфликта пространственно организовано здесь как зрительское переживание с позиции Мишки: ситуация видится зрителем Мишкиными глазами (Девочка бежит и к зрителю тоже).

Эту организационную особенность пространственного совмещения зрительской позиции с позицией Мишки важно сопоставить с анализом I эпизода фильма, где мы фиксировали своеобразный прием совмещения предикативной структуры зрителя и главного героя. Подобное совмещение предикативных структур направлено на формирование установки восприятия фильма с внутренней позиции Мишки. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что общая композиционная структура фильма достаточно тонко организована относительно последовательности зрительских идентификаций с главным героем Мишкой, ориентируя смысловое восприятие фильма зрителем именно с его позиции. Подобное переживание с внутренней позиции отвергнутого героя и позволяет зафиксировать тот эмоциональный опыт, который обосновывает моральное суждение: *старые игрушки нельзя бросать*. Но заметим, что в фильм встроено и механизм идентификации зрителя с Девочкой: не куклой, а человеком. А это значит, что и Я-зритель как человек не должен бросать своих старых друзей. И в этом заключена мораль фильма, но выражена она не как дидактическое суждение, а в особой форме художественного обобщения.

* * *

Проведенный анализ мультфильма «Старая игрушка», который используется нами в качестве экспозиционного материала, позволяет выделить пять основных содержательных моментов при экспериментальном исследовании

1. В основе фильма лежит морально-этический конфликт, постижению и эмоциональному переживанию которого подчинена вся многослойная тематическая структура, ритмическая организация, художественные приемы и языковые средства данного произведения.

2. Фильм имеет достаточно сложную смысловую структуру с оригинальной авторской концепцией, которая реализуется на разных уровнях киноповествования (организации сюжета, действий персонажей, построения кадра, монтажа, цветового решения и др.).

3. Сюжетная композиция фильма строится на основе ряда последовательно сменяющих друг друга сюжетных ходов, которые определяют динамику смыслообразования в процессе зрительского восприятия фильма.

4. В фильме заложены две линии идентификации зрителя с двумя разными персонажами — Мишкой и Девочкой. Идентификация с каждым из этих персонажей имеет свою содержательную специфику и характеризует два психологически разных механизма идентификации — субъектную и объектную.

5. Сам по себе процесс идентификации как способ разрешения конфликта непосредственно заложен и в содержание киноповествования, определяя один из его сюжетных ходов (идентификация с агрессором).

Перечисленные выше моменты мы и попытались учесть при организации экспериментальной части исследования.

2. Исследование особенностей понимания детьми нравственного конфликта фильма

Общая экспериментальная ситуация включала просмотр ребенком фильма и последующую индивидуальную беседу с ним. В ходе беседы экспериментатор предлагал ребенку стандартизированный набор вопросов о просмотренном фильме (общая оценка, понравившийся эпизод, понравившийся герой и др.) и методику семантических конструкторов Дж. Келли, где в качестве материалов для сравнения («выбери двух похожих персонажей и непохожего») ребенку предлагались триады, в которых наряду с различными персонажами фильма присутствовала и карточка «Я».

В эксперименте 1985 г. обследовались учащиеся 1-го, 2-го и 3-го классов (96 человек), в 2006 г. — учащиеся 1-го и 3-го классов (79 человек).

Формализованное интервью. Оно включает 12 открытых вопросов. В ходе контент-анализа ответы испытуемых на предложенные вопросы классифицируются с учетом различных содержательных единиц. Это позволяет систематизировать материал,

полученный в ходе индивидуальных интервью, что дает возможность проводить сравнение результатов относительно различных групп респондентов. В частности, особый интерес представляет динамика возрастных изменений ответов о просмотренном фильме учащихся 1—3-го классов. Другая линия анализа связана с изучением изменений восприятия фильма разными поколениями детей (опросы 1985 и 2006 гг.).

Приведем три фрагмента из полученного эмпирического материала. Первый касается эмоциональной оценки фильма («веселый/грустный»); второй — понимания VI эпизода («О чем Мишка думал на крыше?»); третий фрагмент связан с пониманием мотивов переодевания Мишки в Клоуна («Почему Мишка решил переодеться?»).

1. Эмоциональная оценка мультфильма: «Какой это мультфильм по характеру — веселый или грустный?».

Полученные материалы показывают, что от 1-го к 3-му классу происходит существенное увеличение амбивалентных (бимодальных) эмоциональных оценок: «и веселый, и грустный» (соответственно с 30% до 80%). Подобную возрастную динамику мы связываем с увеличением к 3-му классу числа детей, способных к децентрированной идентификации, т. е. идентифицирующих себя как с Мишкой (Мишка центр грусти), так и с Девочкой (Девочка центр радости). Вместе с тем следует отметить, что амбивалентная эмоциональная оценка «грустно/весело» может быть обусловлена и целостным проживанием конфликтной линии относительно позиции одного персонажа («Мишка ушел — ему грустно; Девочка его взяла — ему стало весело»), или сменой эмоциональных переживаний относительно позиций двух персонажей («Мишке грустно во дворе и весело, когда его взяла Девочка; Девочке весело во дворе и грустно в конце фильма, когда нет Мишки»).

Возникает вопрос: действительно ли эмоциональная бимодальная характеристика фильма («и грустный, и веселый») связана с увеличением числа детей, способных к децентрированной идентификации, т. е. тех детей, кто способен усматривать конфликтную ситуацию фильма одновременно с двух позиций? Для ответа на этот вопрос важно обратиться к анализу тех мотивировок, которыми пользуются испытуемые, обосновывая свой ответ. Ответы первоклассников, обосновывающих бимодальную характеристику фильма (и «веселый», и «грустный»), показывают, что, как правило, определение «веселый» в бимодальном ответе связывается с ситуативными действиями персонажей или отдельными эпизодами («мультфильм веселый, потому что Мишка смешно лез по трубе», «потому что Кукла, когда думала о том, что лежит в коробке, села в машину и уехала без Собачки и Мишки» и др.). У третьеклассников же эмоциональная оценка «веселый» обосновывается именно через финальный эпизод, через разрешение конфликта («веселый, потому что Девочка нашла Мишку, обняла и понесла домой», «веселый, потому что Мишка и Девочка помирились»).

Таким образом, анализ обоснования бимодальных ответов показывает, что первоклассники не соотносят их с содержанием основного конфликта фильма, процесс децентрации еще не сформирован: ситуации в фильме чередуются, не связываются, а воспринимаются как независимые эпизоды. Третьеклассники же мотивируют бимодальную эмоциональную оценку фильма (и «веселый», и «грустный») разрешением конфликтной ситуации между персонажами. И это характеризует крайне важный аспект возрастной динамики развития восприятия мультфильма: его эмоциональная оценка начинает строиться на основе понимания ключевого морально-нравственного конфликта.

2. Понимание VI эпизода: «О чем Мишка думал на крыше?».

Этот эпизод весьма показателен и характеризует важную психологическую особенность процесса смыслообразования. Дело в том, что в 1985 г. ответы на него позволили выявить один любопытный феномен. Напомним, что в фильме достаточно ясно и отчетливо представлено, как Мишка, сидя на крыше, воображает «лес» (см. приведенное выше описание этого эпизода и его интерпретацию).

Вместе с тем полученные материалы показывают, что каждый третий из опрошенных первоклассников в 1985 г. считал, что Мишка, сидя на крыше, думал: «красивый он или нет», «чтобы ухо было цело», «чтобы стать клоуном», «чтобы стать новым» и т. п. Другими словами, аффективное переживание, связанное с предыдущим эпизодом фильма (конфликт во дворе, который спровоцировала Кукла, дав Мишке зеркало, чтобы он увидел, какой он некрасивый по сравнению с Клоуном), наслаивается непосредственно на последующий эпизод, хотя, как мы видим, в нем явно обозначена совершенно иная смысловая тема — тема леса (третий новый ход в разворачивании сюжета, на что мы обращали внимание при интерпретации этого эпизода). Этот феномен можно обозначить как феномен смыслового наслоения, «аффективной склейки» эпизодов. Подобного феномена при опросе третьеклассников уже не обнаруживалось: 90% из них выделяли тему леса именно как то, о чем Мишка думал на крыше («думал о лесе»). Это позволяет сделать вывод о том, что с возрастом дети оказываются все более способными выделять и дифференцировать несколько смысловых тем при восприятии кинопроизведения.

В эксперименте 2006 г. отмеченный феномен аффективной склейки практически не обнаруживается. Подавляющее большинство ответов: «Мишка думал о лесе»; «о том, куда бы ему уйти»; «о поляне с ягодами и цветами»; «о том, чтобы стать настоящим медведем». Случаи же смыслового наслоения одного эпизода на другой носят единичный характер. Подобное различие в результатах двух проведенных экспериментов дает основания предположить, что в 2006 г. эмоциональная идентификация маленького зрителя с Мишкой происходит существенно реже, чем 20 лет до этого. Подтверждением этому, в част-

ности, может служить и заметное различие в выборе детьми понравившихся эпизодов. Так, если в 1985 г. ни один из испытуемых 3-го класса не выбрал в качестве понравившегося ему эпизода тот, где Девочка играет во дворе с Клоуном, то среди школьников 2006 г такой выбор сделал каждый третий (28%). Возможно, при отсутствии феномена смыслового наслоения («аффективной склейки») проявляется и специфика киновосприятия современного зрителя, его ориентация на более динамичное развитие сюжета, установка на более частую смену доминантных (в терминологии С. Эйзенштейна) кадров как разных смысловых единиц сюжета.

3. Переодевание Мишки в Клоуна: «Почему Мишка решил переодеться?».

При ответе учащихся на этот вопрос в исследовании 1985 г. было выделено два ведущих мотива. Один характеризует мотивировку, связанную с желанием быть похожим на Клоуна. Подобная мотивировка и есть проявление защитной реакции идентификации с агрессором. Фиксация этой мотивировки от 1-го класса к 3-му несколько возростала: с 30% в первом классе до 40% — в третьем. Второй мотив не связан с основным конфликтом фильма, а фиксирует лишь смысл самого действия переодевания — переоделся, «чтобы не узнали». Интенсивность фиксации этого мотива от 1-го класса к 3-му резко снижается с 50% до 30%. В 2006 г. результаты имеют несколько иной характер (табл. 1).

Таблица 1
Возрастные особенности мотивации действия переодевания Мишки в Клоуна (%)

	1985 г.		2006 г.	
	1-й класс	3-й класс	1-й класс	3-й класс
Сходство с клоуном	30	40	34	44
Желание быть неузнаваемым	50	30	19	16
Желание скрыть свои недостатки	-	-	27	12
Нет ответа, другие варианты	20	30	20	28

Как мы видим, в 2006 г. мотивировка действия переодевания, связанная с желанием Мишки быть похожим на Клоуна (идентификация с агрессором), которая и определяет смысловое поведение Мишки в контексте основного драматургического конфликта фильма, фиксируется учащимися 1-го и 3-го классов практически так же, как и в 1985 г. Сохранилась и возрастная тенденция увеличения значимости этой мотивировки от 1-го к 3-му классу. Вместе с тем существенно изменилась ситуация, касающаяся второго мотива (желание быть неузнанным): его значимость с возрастом не меняется. В то же время, в 2006 г. добавился новый тип мотивировок, который не встречался в 1985 г. Это мотивировки, связанные

не с желанием быть неузнанным, а с тем, чтобы скрыть изъяны своей внешности: «Мишка переоделся, чтобы над ним не смеялись из-за того, что у него оторвано ухо», «чтобы не было видно, что он старый, что у него нет уха и отрывается лапа».

Интерпретируя эти результаты 2006 г., заметим, что появление нового типа мотивировок при обосновании маленьким зрителем действий Мишки, безусловно, связано с ключевым драматургическим конфликтом фильма, который мы схематично зафиксировали при анализе V эпизода фильма (см. рис. 1). Напомним, что суть конфликта состоит в провокационном поступке Куклы, которая дает Мишке зеркало, чтобы он увидел, какой он некрасивый («какой у него шрам на голове»). После этого Мишка и уходит от Девочки и от своих друзей (лезет на крышу дома, представляет лес и т. п.). Как мы видим, эта аффективная реакция на провокацию Куклы удерживается сегодняшним зрителем и именно ею достаточно часто обосновывается акт переодевания. Но подчеркнем, что при такой мотивировке само действие переодевания выступает как реакция именно на провокацию Куклы, а не на изменение к Мишке отношения Девочки. Иными словами, для объяснения ситуативного поведения подобная мотивировка оправдана как реакция на провокацию. Однако это, повторимся, проявление установки на фрагментарное восприятие эпизодов как отдельных смысловых доминант. Ключевой же смысл в треугольнике отношений «Мишка-Девочка-Клоун» эта мотивировка не определяет, поскольку это реакция на провокацию Куклы, а не на «измену Девочки».

Методика личностных конструктов Дж. Келли. Теоретические и методические принципы исследовательской процедуры, предложенной Дж. Келли, в отечественной литературе достаточно подробно описаны [9]. Эта методика направлена на исследование личностных конструктов, которые понимаются как содержательные единицы констатации сходства и различия между объектами. Модификация данной методики применительно к исследованию вопросов киновосприятия была впервые предложена В.Ф. Петренко (1983) [13].

Суть методики состоит в следующем. Испытуемому предлагается инструкция: «Выберите из трех персонажей того, кто заметно отличается по личным качествам от двух других. Назовите личное качество, которое объединяет двух выделенных вами людей, и противоположное личное качество, которое отличает третьего, непохожего, от двух других».

Поскольку центральным вопросом данного исследования является изучение механизма идентификации зрителя с персонажем фильма, то в нашей модификации эксперимента ребенку для сравнения предлагались как персонажи фильма (Девочка, Мишка, Кукла, Собачка, Клоун), так и позиция «Я» (самого испытуемого), которая также включается в триадические сравнения. Каждый персонаж и «Я» были обозначены на отдельных карточках, которые и предъявлялись испытуемому. Испытуемый дает

двадцать (все возможные комбинации трех элементов из шести) «триадических решений» в порядке, записанном в протоколе.

Данная процедура позволяет выявить частотные связи объединения персонажей и те основные семантические единицы (личностные конструкты), на основе которых испытуемые определяют сходство и различие, как между персонажами, так и с самим собой.

К основным результатам исследования 1985 г. можно отнести два момента. Один касается возрастных изменений частоты объединения «Я» зрителя с персонажами фильма. Если ученики 1-го класса активно отождествляют себя не только с Девочкой и Мишкой, но и с другими персонажами — Куклой, Клоуном, Собачкой, то ученики 3-го класса обнаруживают достаточно четкую тенденцию отождествления себя лишь с основными персонажами фильма (Девочкой и Мишкой). Другой момент касается изменения с возрастом частоты использования различных типов конструктов: уменьшается число конструктов, характеризующих объектные признаки персонажей («животное-человек», «игрушка-человек») и признаки, связанные с гендерными особенностями («девочка-мальчик», «он-она»). Параллельно, возрастает число конструктов, содержание которых обусловлено конфликтными взаимоотношениями персонажей («дружит-не дружит», «любит-не любит», «вместе-не вместе»). Возрастает и число конструктов, фиксирующих моральные характеристики: «добрый-недобрый», «эгоист-не эгоист», «заносчивый-незаносчивый».

Таким образом, результаты показывают, что с возрастом при восприятии фильма начинает все интенсивнее фиксироваться нравственная сторона конфликта, его этический смысл. При этом изменяются содержательные критерии, на основе которых происходит отождествление себя с персонажем. Так, к 3-му классу численно увеличивается группа конструктов, включающих действия, желания, намерения персонажей. Испытуемый пытается перенести на себя систему действий, намерений, желаний персонажа, применить эту систему относительно себя («как я поступил бы на месте персонажа»).

Помимо анализа результатов эксперимента с точки зрения возрастных изменений, особый интерес представляет изучение различий в использовании испытуемыми семантических структур в зависимости от их идентификации с тем или иным персонажем фильма. Напомним в этой связи, что в первой части работы мы специально акцентировали внимание на особых механизмах моделирования смысла, которые связаны с процессом идентификации (принятием позиции соответствующего персонажа зрителем). При этом, анализируя мультфильм, мы выявили в его структуре два типа идентификации, заложенные в ткань самого художественного произведения. Это «объектная идентификация», которая определенным образом организуется относительно Девочки. Идентификация здесь осуществляется на основе желания обладать новой игрушкой. И другой меха-

низм — «субъектная идентификация» — в структуре мультфильма он строится относительно идентификации зрителя с Мишкой. Этот механизм основан на совмещении предикативных структур персонажа и зрителя; он реализуется с помощью особого субъективного ракурса кинокамеры, передающего в формах не собственно прямой речи субъективную позицию Мишки (о формах не собственно прямой речи в кинематографе подробнее см.: П. Пазолини [12]).

В контексте этих соображений заметим, что методика Дж. Келли, включающая наряду с персонажами фильма и позицию «Я» зрителя, позволяет структурировать массив данных относительно интенсивности зрительской идентификации с теми или иными персонажами мультфильма.

Было выделено четыре группы испытуемых: 1-я группа — интенсивно отождествляющие себя с Девочкой и не отождествляющие себя с Мишкой; 2-я группа — те, кто интенсивно отождествляют себя с Мишкой и не отождествляют себя с Девочкой; 3-я группа — испытуемые, которые примерно в равной степени отождествляют себя как с Мишкой, так и с Девочкой (группа, где проявляется феномен «децентрированной идентификации»); 4-я группа — дети, которые практически не отождествляют себя с персонажами мультфильма, занимают по отношению к ним отчетливую внешнюю позицию или неявно проявляют тенденции к идентификации себя с тем или иным персонажем. Процентное соотношение выделенных групп в исследованиях 1985 г. и 2006 г. приведено в табл. 2.

Таблица 2

Распределение испытуемых в зависимости от идентификации себя с персонажами мультфильма (%)

Группы испытуемых	1985 г.	2006 г.
1-я группа — дети, отождествляющие себя с Девочкой	36	23
2-я группа — дети, отождествляющие себя с Мишкой	13	8
3-я группа — дети с децентрированной идентификацией	21	15
4-я группа — дети с отстраненной позицией	30	54

Как видно из приведенных в таблице данных, по сравнению с исследованием 1985 г. в 2006 г. почти в два раза увеличилась группа испытуемых, которые заняли по отношению к данному фильму отстраненную позицию. Параллельно сократились и все группы детей, проявляющих различные виды идентификации с персонажами мультфильма.

Достаточно интересным показателем для характеристики полученных групп является индикатор, позволяющий оценить интенсивность отождествлений зрителя с персонажами мультфильма. Математически он определяется как среднее число отождествлений «Я» зрителя с персонажами в соответствующей группе. В каком-то смысле данный индикатор

позволяет судить о степени «включенности» зрителя в события фильма. Понятно, что самая слабая включенность обнаруживается в 4-й группе. В 1-й группе (идентификация с Девочкой) среднее число отождествлений зрителя с персонажами равно 6,6. Во 2-й группе (идентификация с Мишкой) — 8,3; в 3-ей (децентрированная идентификация) — 9,5. Практически в ситуации децентрированной идентификации (3-я группа) испытуемые в каждом триадическом сравнении, где присутствует «Я» зрителя, находят сходство какого-либо персонажа с самим собой. В данном случае проявляется активная установка на свое сходство с другим. Здесь зрительское «Я» выступает как своеобразная точка отсчета как для соотнесения себя с другими, так и для дифференциации персонажей. Иными словами, децентрированная идентификация, обуславливающая помещение себя внутрь конфликтной ситуации взаимодействия персонажей, актуализирует и представления зрителя, как о своих личностных особенностях, так и способствует дифференциации восприятия им личностных особенностей персонажей фильма.

Помимо сравнения интенсивности идентификации зрителя с персонажами фильма (т. е. оценки степени его включенности в событийную канву фильма) в каждой группе, принципиальное значение имеет также и сопоставление содержательных особенностей частоты использования различных личностных конструктов в этих четырех группах испытуемых. Проведенный в этой связи анализ позволил выделить ряд характерных моментов.

Так, среди испытуемых 1-й группы (тех, кто активно отождествляет себя с Девочкой) по сравнению с испытуемыми других групп доминируют развернутые семантические оценки именно объектных признаков персонажей (пол, красивый, мягкий, из пластмассы, плюшевый и т. п.). Подчеркнем, что эти испытуемые, воспринимая мультфильм, дифференцируют персонажей относительно логически структурированной системы оценок: животное-не животное, человек-игрушка и т. п. Причем дерево семантических связей, характеризующих игрушки, позволяет выделить достаточно развернутую систему различающих признаков: похожий на человека (куклы-звери), по признакам материала (мягкие-из пластмассы), по цвету и т. п. Детально различаются также и внешние признаки, как человека, так и животного.

Принципиально иная картина наблюдается, когда мы переходим к рассмотрению семантики личностных конструктов во 2-й группе испытуемых (тех, кто отождествляет себя с Мишкой). Анализируя выше содержательные особенности фильма, мы показали, что идентификация с Мишкой предполагает восприятие ситуации фильма с «внутренней точки зрения». В этой связи характерно, что семантической особенностью используемых в этой группе испытуемых конструктов является резкое снижение (практически вырождение) ориентаций на использование внешних объектных признаков при определении

сходств и различий между персонажами фильма. Здесь начинают активно использоваться, выступая на передний план, по сравнению с 1-й группой, моральные характеристики персонажей («добрый», «верный» и т. п.). Интенсивность использования этих конструктов в этой группе по сравнению с 1-й группой увеличивается в 22 раза. При принятии внутренней позиции персонажа происходит и активная ориентация на использование конструктов, фиксирующих особенности взаимоотношений между персонажами. Так, во 2-й группе интенсивность использования подобных конструктов по сравнению с 1-й группой увеличивается в 4 раза.

Полученные результаты позволяют сделать принципиальный, с нашей точки зрения, вывод. Он состоит в том, что, благодаря механизму именно субъектной идентификации, т. е. принятию зрителем внутренней позиции персонажа, оказывается возможным развернуть этическую, морально-нравственную проблематику взаимоотношений персонажей. В свою очередь этот вывод позволяет акцентировать внимание на особой важности таких педагогических методик работы с детьми, которые направлены на проживание и осмысление зрителем драматургического конфликта фильма с внутренней позиции персонажей.

Те же особенности, связанные со снижением значимости объектных признаков и резким увеличением числа конструктов, связанных с моральными характеристиками персонажей, отличают и 3-ю группу испытуемых от 1-й группы. Подчеркнем, что именно в 3-й группе испытуемых (тех, для кого характерна децентрированная идентификация) наиболее ярко выражена и ориентация на личностные конструкты, характеризующие специфику взаимоотношений персонажей. Принципиальный же интерес здесь представляет то, что в этой группе появляется особый тип конструктов, которые соотносят жизненный

опыт ребенка с ситуациями фильма. Например: «Когда бабушка болеет, я тоже за ней ухаживаю» и т. п. В этой связи можно предположить, что именно в процессе децентрированной идентификации, при динамической смене позиций у зрителя происходит рефлексия собственного жизненного опыта.

* * *

Подводя итог, отметим, что исследовательская программа по изучению особенностей восприятия мультфильма, разработанная нами в 1984–1985 гг., оказалась достаточно эффективной и при изучении современных детей. Проведенный эксперимент позволил установить возрастные особенности ориентации школьников на понимание конфликта и выявить типологические особенности идентификации зрителей с персонажами фильма. Экспериментальные результаты в целом подтвердили наши предположения о влиянии особенностей разных типов идентификации с персонажами на понимание содержания фильма. Вместе с тем представляется важным отметить два момента, которые касаются дальнейших направлений исследовательской работы. Первый связан с необходимостью разворачивания репрезентативного исследования, позволяющего оценить возрастную динамику особенностей восприятия фильма от дошкольного к младшему школьному возрасту. Второй момент касается важности изучения именно *социокультурной* динамики детского художественного восприятия. В этой связи сравнения особенностей восприятия одного и того же произведения детьми разных поколений представляет особый интерес. Это, в частности, мы попытались показать, сравнивая особенности восприятия детьми в 1985 и 2006 гг. мультфильма «Старая игрушка».

Литература

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художественная литература, 1972. 470 с.
3. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1965. 527 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1934. 362 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
7. Грачева А.М., Нистратов А.А., Петренко В.Ф., Собкин В.С. Психосемантический анализ понимания мотивационной структуры поведения киноперсонажа // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 123–131.
8. Кнебель М.О., Лурия А.Р. Пути и средства кодирования смысла // Вопросы психологии. 1974. № 4. С. 77–83.

9. Козлова И.Н. Личность как система конструктов. Некоторые вопросы психологической теории Дж. Келли // Системы исследования: Ежегодник. 1975. С. 128–146.
10. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры // Избранные статьи: в 3 т. Т. 1. Таллин: «Александра», 1992. С. 76–89.
11. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: МГУ, 1975. 253 с.
12. Пазолини П. Поэтическое кино // Стрoение фильма. Некоторые проблемы анализа произведений экрана: сб. статей / Ред. Н. Осолкова и З. Федотова. М.: Радуга, 1984. С. 45–66.
13. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: Исследование форм репрезентации в быденном сознании. М.: МГУ, 1983. 177 с.
14. Собкин В.С. К исследованию поэтики текстов Л.С. Выготского // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. Тезисы докладов Всесоюзной конференции (Москва, 23–25 июня 1981 г.). М.: ВНИИ-ТЭ, 1981. С. 143–145.

15. Собкин В.С. К определению понятия идентификация // Виды и функции речевой деятельности. М.: Изд-во Института языкознания АН СССР, 1977. С. 115–122.

16. Собкин В.С. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга / Отв. ред. А.А. Бодалев. Краснодар: КубГУ, 1975. С. 34–39.

17. Собкин В.С. Мультфильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследования 1985–2006 гг.) // Социология дошкольного воспитания. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 73–102.

18. Собкин В.С. Психологические аспекты вопроса о моделировании смыслового поля партнера по общению // Национальная культура и общение. Тезисы конференции. М., 1977. С. 69–71.

19. Собкин В.С., Колмановская О.А. Особенности понимания конфликтной ситуации фильма в младшем школьном возрасте как показатель социальной активности /

Формирование социальной активности младших школьников в процессе обучения и воспитания: Межвуз. сб. науч. тр. Свердловск: Изд-во СГПИ, 1990. С. 64–72.

20. Собкин В.С., Маркина О.С. Фильм «Чучело» глазами современных школьников. Труды по социологии образования. Т. XXIV. Вып. XXV. М.: Институт социологии образования РАО, 2010. 152 с.

21. Собкин В.С., Шмелев А.Г. Психосемантическое исследование актуализации социально-ролевых стереотипов // Вопросы психологии. 1986. № 1. С. 124–136.

22. Собкин В.С., Шмелев А.Г. Сценическое перевоплощение как экспериментальная модель семантической перестройки «Я-образа» в группе // Экспериментальные методы исследования личности в коллективе (Тезисы конференции). Ч.1. Даугавпилс, 1985. С. 79–81.

23. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990. 336 с.

24. Успенский Б.А. Поэтика композиции. М.: Искусство, 1970. 225 с.

25. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психо-семантику: Теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М.: МГУ, 1983. 157 с.

Social Psychological Analysis of Children's Understanding of Moral Conflict in Animated Films

V.S. Sobkin*

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

The paper presents the analysis of the psychological features of development of film narration in the animated film "The old toy", which acted as an exposition material for experimental psychological studies of the perception and understanding of film by school children. In the analysis of the film are taken into account peculiarities of film language (frame construction, editing, plot development, analysis of characters' behavior, dramatic conflict, etc.). The analysis is built using the provisions developed in the semiotics of art (Yu. Lotman), literary studies, structural linguistics and psychology. The experimental part of the work includes conducting of formalized interviews and procedures to identify personal constructs (J. Kelly). The paper discusses the comparative data of the experiments conducted in 1985 and 2006 with primary school pupils (175 people were surveyed). The results of the experiment revealed the following: the features of age dynamics of the children's understanding of moral conflict depicted in the film; the role of the child's identification with the characters in his/her understanding of the basic moral and ethical conflict; a number of psychological phenomena ("affective bonding of scenes", "protective identification" etc.) were identified which are characteristic of the child's perception and understanding of film at early school age.

Keywords: frame, film editing, a character's actions, moral conflict, mechanism of identification, process of meaning-making, personality constructs, defense mechanisms.

References

1. Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika: Poetika [Selected works: Semiotics: Poetics]. Moscow: Progress, 1989, 616 p.

2. Bakhtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's poetics]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1972, 470 p.

3. Bakhtin M.M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Rennansa [Creativity of Francois

For citation:

Sobkin V.S. Social Psychological Analysis of Children's Understanding of Moral Conflict in Animated Films. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 12–26. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Sobkin Vladimir Samuilovich, Doctor in Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education (RAE), Director of the Institute of Sociology of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. sobkin@mail.ru

Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and the Renaissance]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1965, 527 p.

4. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Iskusstvo, 1979, 423 p.

5. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow, 1934, 362 p.

6. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of Art]. Moscow: Iskusstvo, 1968, 576 p.

7. Gracheva A.M., Nistratov A.A., Petrenko V.F., Sobkin V.S. Psikhosemanticheskii analiz ponimaniya motivatsionnoi struktury povedeniya kinopersonazha [Psychosemantic analysis of understanding the motivational patterns of movie characters behavior]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1988, no. 5, pp. 123–131.

8. Knebel' M.O., Luriya A.R. Puti i sredstva kodirovaniya smysla [Ways and means for encoding the meaning]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1974, no. 4, pp. 77–83.

9. Kozlova I.N. Lichnost' kak sistema konstruktov. Nekotorye voprosy psikhologicheskoi teorii Dzh. Kelli [Personality as a construct system. Some questions of psychological theory J. Kelly]. *Sistemy issledovaniya: Ezhegodnik* [Systems Research Yearbook], 1975, pp. 128–146.

10. Lotman Yu.M. O dvukh modelyakh kommunikatsii v sisteme kul'tury [Two models of communication in the culture system]. *Izbrannye stat'i v trekh tomakh* [Selected articles in three volumes]. Tallin, 1992, vol. 1, pp. 76–89.

11. Luriya A.R. Osnovnye problemy neirolingvistiki [Basic problems of neurolinguistics]. Moscow: MGU, 1975, 253 p.

12. Pazolini P. Poeticheskoe kino [Poetic cinema]. *Stroenie fil'ma* [The structure of the film]. Moscow: Raduga, 1984, pp. 45–66.

13. Petrenko V.F. Vvedenie v eksperimental'nyu psikhosemantiku: Issledovanie form reprezentatsii v obydenom soznanii [Introduction to experimental psychosemantics: Study of the forms of representation in ordinary consciousness]. Moscow: MGU, 1983, 177 p.

14. Sobkin V.S. K issledovaniyu poetiki tekstov L.S. Vygotskogo [On the study of the poetics of Vygotsky's texts]. *Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya*. Tezisu dokladov Vsecyuznoi konferentsii (Moskva, 23–25 iyuniya, 1981 g.) [The scientific works of L.S. Vygotsky and modern psychology. Thesis of reports of Interunion conference]. Moscow, 1981, pp. 143–145.

15. Sobkin V.S. K opredeleniyu ponyatiya identifikatsiya [By the definition of identification]. *Vidy i funktsii rechevoi deyatel'nosti* [Types and functions of speech activity]. Moscow: Publ. Instituta yazukoznaniya, 1977, pp. 115–122.

16. Sobkin V.S. K formirovaniyu predstavlenii o mekhanizmakh protsessa identifikatsii v obschenii [By the formation of ideas about the mechanisms of identification in communication]. In Bodalev A.A. (ed.) *Teoreticheskie i prikladnye problemy psikhologii poznaniya lyud'mi drug druga* [Theoretical and applied problems of cognitive psychology of people]. Krasnodar: KubGU, 1975, pp. 34–39.

17. Sobkin V.S. Mul'tfil'm kak sredstvo sotsial'no-psikhologicheskogo analiza moral'no-nravstvennogo razvitiya rebenka (po materialam issledovaniya 1985–2006 gg.) [The animated film as means of the social and psychological analysis of moral development of the child (on materials researches 1985 and 2006 of)]. *Sotsiologiya doskol'nogo vospitaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Sociology of preschool education: Works on education sociology]. T. XI. Vyp. XIX. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 2006, pp. 73–102.

18. Sobkin V.S. Psikhologicheskie aspekty voprosa o modelirovani smyslovogo polya partnerya po obshcheniyu [Psychological aspects of the issue of modeling the semantic field of the communication partner]. *Natsional'naya kul'tura i obshchenie* [National culture and communication]. Moscow, 1977, pp. 69–71.

19. Sobkin V.S., Kolmanovskaya O.A. Osobennosti ponimaniya konfliktnoi situatsii fil'ma v mladshem shkol'nom vozraste kak pokazatel' sotsial'noi aktivnosti [Features of understanding of a conflict situation of the movie in a younger school of number age as an indicator of social activity]. *Formirovaniye sotsial'noi aktivnosti mladshikh shkol'nikov v protsesse obucheniya i vospitaniya: Mezhevuz. sb. nauch. tr.* [Formation of social activity of younger pupils in the course of training and education]. Sverdlovsk: Publ. SGPI, 1990, pp. 64–72.

20. Sobkin V.S., Markina O.S. Fil'm "Chuchelo" gl'zami sovremennykh shkol'nikov [The film "Chuchelo" through the eyes of modern students]. *Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Works on education sociology]. T. XXIV. Vyp. XXV. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2010, 152 p.

21. Sobkin V.S., Shmelev A.G. Psikhosemanticheskoe issledovanie aktualizatsii sotsial'no-rolevykh stereotipov [Psychosemantic study of actualization of social-role stereotypes]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1986, no. 1, pp. 124–136.

22. Sobkin V.S., Shmelev A.G. Stenicheskoe perevoloshchenie kak eksperimental'naya model' semanticheskoi perestroiki "Ya-obraza" v grupe [Stage reincarnation as an experimental model of semantic reconstruction of the "Self-image" in the group]. *Eksperimental'nye metody issledovaniya lichnosti v kollektive (Tezisy konferentsii)* [Experimental methods for the study of personality in the team (Conference Proceedings)]. Daugavpils, 1985, part 1, pp. 79–81.

23. Fromm E. Imet' ili byt'? [To have or to be?] Moscow: Progress, 1990, 336 p. (In Russ.).

24. Uspenskii B.A. Poetika kompozitsii [Poetics of the composition]. Moscow: Iskusstvo, 1970, 225 p.

25. Shmelev A.G. Vvedenie v eksperimental'nyu psikhosemantiku: Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya i psikhodiagnosticheskie vozmozhnosti [Introduction to experimental psychosemantics: Theoretical and methodological bases and psycho-diagnostic capabilities]. Moscow: MGU, 1983, 157 p.

Исследование возрастной адресации мультфильмов

Е.О. Смирнова*

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
smirneo@mail.ru

М.В. Соколова**

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
sokolovamw@mail.ru

Н.Ю. Матушкина***

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
psytoys@mail.ru

С.Ю. Смирнова****

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
psytoys@mail.ru

Статья посвящена малоисследованной проблеме восприятия мультфильмов детьми дошкольного возраста. Проверяется гипотеза о различиях в восприятии мультфильмов, адекватных и неадекватных возрасту ребенка. Представлено исследование, в котором сравниваются особенности восприятия детьми 5–6 лет двух мультфильмов — соответствующего возрасту детей (мультфильм «Варежка») и не соответствующего (мультфильм «Бен 10»). В экспериментах выявляются особенности понимания детьми фильма, идентификации с его героями и возможность творческого развития сюжета. Результаты показали, что фильм, соответствующий возрасту ребенка, способствует адекватному пониманию им содержания фильма, которое выражается не только в узнавании и сопереживании, но и в возможности развить историю, по-своему продолжить ее, вложить в нее что-то свое; стимулирует субъектную идентификацию с его героем. В том случае, если фильм соответствует возрасту ребенка, киноэкран приобретает функцию зеркала, которое отображает и усиливает самоощущение ребенка, что способствует развитию его сознания и самосознания. В мультфильме, несоответствующем возрастным особенностям ребенка, идентификация с персонажем в большей степени происходит на основании внешних формальных признаков (мы люди, мальчики, живые и т.п.) и не затрагивает Я ребенка. В этом случае дети не вкладывают свой личный смысл в события на экране и воспринимают их отстраненно и отчужденно. Эти результаты подтверждают важность психологической экспертизы мультфильмов для детей, направленной на установление их возрастной адресации.

Ключевые слова: мультфильмы, восприятие художественного произведения, возрастные особенности, возрастная адресация, авторская позиция, понимание, идентификация с героем, продолжительность и оригинальность рассказа.

Для цитаты:

Смирнова Е.О., Соколова М.В., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Исследование возрастной адресации мультфильмов // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 27–36.

* *Смирнова Елена Олеговна.*, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. *smirneo@mail.ru*

** *Соколова Мария Владимировна*, кандидат психологических наук, специалист по методической работе Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. *sokolovamw@mail.ru*

*** *Матушкина Наталья Юрьевна*, психолог, начальник координационно-аналитического отдела Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. *psytoys@mail.ru*

**** *Смирнова Светлана Юрьевна*, психолог Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. *psytoys@mail.ru*

В контексте культурно-исторической психологии художественное произведение можно рассматривать как средство развития ребенка. Просмотр мультфильмов занимает значимое место в структуре жизнедеятельности современных детей. В настоящее время мультфильм как наиболее популярная форма художественного произведения может выступать психологическим орудием развития. Мультфильмы могут способствовать становлению мировоззрения, самосознания ребенка; пониманию своих переживаний, смыслов.

Любой мультфильм можно рассматривать как особый художественный текст [5]. При его восприятии воспринимающая позиция ребенка неразрывно связана с авторской. Как справедливо подчеркивают А.А. Мелик-Пашаев и З.Н. Новлянская [1], чтобы воспринять произведение, нужна готовность к сотворчеству, к воспроизведению, т.е. чтобы внутренний автор уже «стоял при дверях» [1, с. 26]. Если такой готовности нет, произведение «пройдет мимо» самосознания и переживаний ребенка, останется «пустым звуком», набором формальных действий или ярким сенсорным пятном, что и происходит достаточно часто.

При восприятии художественного произведения (к которому относится мультфильм) авторская позиция ребенка определяется возможностью узнавания чего-то «своего» в другом, т.е. преломлением своего опыта через события фильма. Такая возможность неразрывно связана с возрастными особенностями ребенка. Для того чтобы потенциал мультфильма был раскрыт и востребован, необходимо сопереживание событиям и героям, эмоциональный отклик, которые появляются благодаря идентификации с персонажем мультфильма. Узнавая какую-то грань своего Я в герое мультфильма, ребенок начинает сопереживать ему и лучше осознавать свои собственные переживания, мотивы, потребности. Соответственно, мультфильмы, адекватные возрасту ребенка, в отличие от более «взрослых» фильмов, будут способствовать развитию его сознания и самосознания, которое в дошкольном возрасте всегда связано с аффективными переживаниями. Из этого следует необходимость и целесообразность выбора мультфильмов, в соответствии с возрастом ребенка, а следовательно, возрастной психолого-педагогической экспертизы.

Однако данное, казалось бы, очевидное положение, часто подвергается сомнению и даже вызывает протест, в первую очередь со стороны производителей мультфильмов, которые видят в этом проявление цензуры. Широко распространено мнение, что ребенок сам выбирает, то, что ему нравится, и главным критерием оценки мультфильма является предпочтение самих детей. А дети, как известно, начиная с полутора лет, охотно смотрят любые мультфильмы, в том числе совсем «не детские». Взрослые при этом считают, что если ребенок сидит перед экраном, значит он находит в этом что-то для себя важное, и что ребенок сам разберется и возьмет из любого фильма то, что ему нужно. Мы полагаем, что это далеко не так. Согласно нашей гипотезе, существуют принципиальные

различия в восприятии мультфильмов, адекватных и неадекватных возрасту ребенка.

Задача настоящего исследования заключалась в сравнительном анализе особенностей восприятия мультфильмов, соответствующих и не соответствующих возрастным особенностям детей дошкольного возраста.

Методика проведения эксперимента

В качестве экспозиционного материала были выбраны два мультфильма с разной возрастной адресацией: «Варежка», адресованный дошкольникам, «Бэн 10» адресован значительно более старшей аудитории.

В обоих мультфильмах главными героями являются дети, присутствуют отношения со старшими, сюжет построен на превращениях героев фильма. Продолжительность каждого мультфильма 8 минут. Остановимся на кратком анализе данных фильмов.

Мультфильм «Варежка» (1967, «Союзмультфильм», реж. Р. Качанов).

Главная героиня мультфильма — девочка 6–8 лет, которая очень сильно хочет завести собачку, но мама не позволяет. Играя, девочка представляет себе, что ее красная вязаная варежка оживает и становится настоящей собачкой, которую можно водить гулять, и она может даже поучаствовать в собачьем соревновании. В этом мультфильме нет волшебства как такового, однако есть волшебные превращения, которые совершаются силой фантазии ребенка.

В мультфильме присутствует определенная структура: выраженная завязка, кульминация и развязка. В нем практически нет слов, все события передаются выразительными действиями героев и музыкой. Действия героини легко узнаются и соответствуют действиям ребенка: она играет, общается, ходит в гости, активно интересуется всем, что происходит вокруг.

Внутренний конфликт коренится в сознании ребенка — собачка является с одной стороны настоящей, а с другой — придуманной (вязаной). Осознание этого расхождения происходит в момент собачьих соревнований, когда «Варежка» зацепилась хвостиком за гвоздь. Девочка понимает, что ее собачка не настоящая, а придуманная, и в то же время она — живая. Здесь мы видим характерное для игры расхождение реальной и воображаемой ситуации. Привязанность к собачке делает воображаемую ситуацию более значимой, чем реальность, и девочка видит в варежке настоящего друга (гладит и кормит ее молочком).

Интересным моментом в завязке и развязке мультфильма являются отношения с мамой. Между ними возникает конфликтная ситуация (девочка хочет иметь собаку, а мама не позволяет). Конфликт разрешается тем, что мама, наблюдая за переживаниями своей дочери, понимает насколько важно для нее иметь маленького друга, идет ей на встречу и берет щенка домой.

Мультфильм «Бен Тен» (2005, «Cartoon Network Studios», С. Монте). В нашем исследовании детям была показана первая часть полнометражного мультфильма.

типикационного фильма «Бен 10: Секрет Омнитрикса» (англ. *Ben 10: Secret of the Omnitrix*).

Главный герой мультфильма — десятилетний мальчик Бен, который является обладателем необычного прибора «Омнитрикс», похожего на часы. С помощью этих часов Бен может превращаться в разных существ — в десять супергероев, каждый из которых обладает определенным умением. Так, Горячая Голова выглядит как существо с огненной головой и огненными руками. Гуманоид — маленькое существо, напоминающее лягушку, очень ловкое. Бен, обладая этими часами, является главным защитником планеты Земля от «вселенского зла». Семья Бена — это его сестра Гвен и Дедушка Макс. Бен, превращаясь с помощью часов в разных существ-супергероев, сражается с инопланетными существами, спасает дедушку и сестру. В данной серии Бен сражается с одним из представителей зла Доктором Энимом. После очередной «победы над злом», Бен превращается в обычного мальчика, начинает дурачиться, ссорится с сестрой. Но в любой момент обычная жизнь может закончиться. Так, в конце серии появляется инопланетный гигант Тэтракс, который сообщает, что процесс самоуничтожения часов запущен, а это значит, что вся Вселенная может взорваться. Бен собирается на поиски в далеких Галактиках создателя часов Омнитрикса, чтобы остановить процесс самоуничтожения часов. В данном мультфильме в изобилии присутствуют предметы и поступки, далекие от понимания дошкольников (мировое зло, смена генетического кода, пришельцы из других миров и пр.).

Данные фильмы демонстрировались детям старшего дошкольного возраста (5–6 лет). После просмотра каждого фильма проводилась беседа с каждым ребенком, выяснялись особенности их восприятия. Данные фиксировались на диктофон, затем анализировались.

Показатели восприятия мультфильмов.

Главными аспектами восприятия фильма, которые выявлялись в нашем исследовании, выступали понимание мультфильма, сочинение историй-продолжений и характер идентификации с героем.

1. Мы исходили из того, что необходимым условием адекватного восприятия художественного произведения является его *понимание*, раскрытие смысла произведения, заложенного его авторами. В дошкольном возрасте наиболее характерными особенностями понимания фильма могут выступать возможность выделить ключевые события, способность связать отдельные моменты сюжета, интерпретировать мотивы героев.

Вопросы на понимание сюжета и мотивов персонажей были разработаны в соответствии с содержанием обоих мультфильмов. Вопросы, задаваемые детям после просмотра фильмов, различались, но имели общие блоки оценки. Большая часть вопросов для обоих фильмов одинакова. Во время беседы с ребенком допускалось предъявление иллюстраций.

Опросник включал 10 вопросов, относящихся к двум блокам, каждый из которых включал по три параметра:

1. Понимание основных этапов сюжета.

- Краткий пересказ («Про что этот мультфильм?»).

- Понимание момента превращения и волшебства («Красная собачка настоящая или нет? Откуда она появилась?» «Откуда появился Гуманоид?» «Эта история волшебная или нет? Почему?»).

- Эмоциональная оценка («Какой это мультфильм: грустный/веселый, добрый/злой, страшный/нестрашный? Почему?»).

2. Понимание мотивов и характера героя.

- Запоминание персонажей («Кто был в мультфильме? Перечисли, пожалуйста, кого ты помнишь?»).

- Понимание мотивов поведения персонажа («Почему мама взяла черную собачку?» «Почему дедушка не помогает Бену?»).

- Симпатия к героям («Кто тебе понравился больше всех? Чем?»).

Итак, нами получены существенные различия в понимании дошкольниками мультфильмов «Варежка» и «Бен 10».

2. Мы полагали, что авторская позиция при восприятии произведения выражается не только в узнавании и сопереживании, но и в *возможности развить историю*, по-своему продолжить ее, вложить в нее что-то свое. Применительно к дошкольникам эту возможность можно увидеть либо в игре, либо в рассказе ребенка по мотивам произведения.

После просмотра мультфильма детям предъявлялась картинка с изображением одного из ключевых эпизодов мультфильма и предлагалось продолжить историю. После просмотра мультфильма «Варежка»: «Помнишь, в мультфильме во время соревнований собачка Варежка повисла на лестнице, когда проходила бег с препятствиями? Придумай, пожалуйста, продолжение истории с этого момента. У тебя сейчас есть возможность закончить ее так, как бы ты хотел». После просмотра мультфильма «Бен 10»: «Помнишь, в мультфильме, который мы сейчас смотрели, был момент, когда у Бена часы стали плохо работать? Придумай, пожалуйста, продолжение этой истории. У тебя сейчас есть возможность закончить ее так, как бы ты хотел». Рассказы записывались на диктофон и анализировались. Истории оценивались по следующим критериям:

- *инициативность* — готовность рассказывать самостоятельно или только в ответ на вопросы взрослого;

- *продолжительность истории* — количество предложений в рассказе;

- *оригинальность истории* — придуманные сюжеты и действия, отличаются от показанных в фильме.

3. Важнейшим моментом при восприятии художественного произведения является *идентификация* зрителя с его героями (Л.С. Выготский, З.Н. Новлянская, В.С. Собкин и др.) Именно через сопереживание происходит узнавание своих переживаний, своего опыта в действиях героев фильма; ребенок начинает осознавать себя и по-новому переживать свой собственный опыт. Сопереживание персонажам сказки, мультфильма, спектакля является ярким феноменом детства. Герой не только вызывает сопереживание, но становится для дошкольников объектом идентификации и образцом для подражания.

Для выявления характера идентификации ребенка с героями фильма, мы использовали методику Дж. Келли, направленную на исследование личностных конструктов. Модификация данной методики использовалась при анализе восприятия мультфильма «Старая игрушка» [3; 4], для выявления идентификации с персонажами мультфильма. Методика позволяет получить картину значимых образов персонажей относительно образа Я.

Из каждого мультфильма было выбрано по пять основных персонажей. После просмотра мультфильмов каждому ребенку предлагались карточки с изображениями персонажей фильмов. Для «Варежки» это были изображения Девочки, Мамы, Варежки, Красной собачки, Черной собачки и карточка «Я» (позиция Я самого испытуемого). В мультфильме «Бен 10» были выделены следующие персонажи: Бен, Макс, Горячая Голова, Гуманоид, Доктор Энимо. Кроме того, среди картинок предьявлялась карточка с буквой «Я», которая символизировала Я ребенка. Каждые из этих пяти персонажей и карточка «Я» были объединены в тройки, которые образовали 20 комбинаций. Для каждой из трех карточек детям предлагалось ответить, кто из предложенных трех персонажей может быть в паре, а кто лишний и почему. Ребенок мог объединить разных персонажей в пары, себя с определенным персонажем мультфильма или занять отстраненную позицию.

Выборка.

В экспериментальном исследовании участвовало 30 детей из двух детских садов г. Москвы. Возраст детей — 6–7 лет (подготовительная группа).

Результаты эксперимента

1. Понимание фильма.

Напомним, что после просмотра мультфильмов детям предлагалось ответить на вопросы эксперимен-

татора. Полноценное понимание сюжета предполагает запоминание основных событий. Согласно полученным нами результатам (рис. 1), после просмотра мультфильма «Варежка» 83,3% испытуемых смогли вспомнить основные события мультфильма. После просмотра мультфильма «Бен 10» только 31% детей смогли пересказать содержание серии, при этом 37% сообщали о тех событиях, и персонажах, которых в данном фильме не было, например: «Там началось то, что у Бена родители повисли на цепочке...», или «Бен захотел стать пауком и лазать по стенам». Это свидетельствует о том, что в сознании детей смешиваются сюжеты из разных серий мультфильма.

Ключевым событием в обеих историях является момент превращения и появления новых персонажей: собачки из варежки и «сущностей» Бена благодаря его часам. Данный момент может быть интерпретирован как волшебное превращение, или как момент игры (в мультфильме «Варежка»), связанный с воображением девочки. Однако в любом случае необходимо понимание связи исходного и превращенного состояния героя (варежки с красной собачкой и мальчика Бена с Горячей головой и Гуманоидом). Среди детей-дошкольников, смотревших мультфильм «Варежка», 83% понимают появление красной собачки как превращение из варежки («Варежка на улице превращается в собаку, а дома превращается обратно», «ее девочка превращает в игре»). После просмотра серии «Бена 10» только 43% детей называли причину появления новых персонажей, при этом 18% испытуемых дали расплывчатые ответы («ну, он так появился», «Гуманоида сначала пришлось найти нужного»).

Важным компонентом художественного произведения является его эмоциональное воздействие. Нами оценивалась способность детей охарактеризовать мультфильм как грустный или веселый, страшный или не страшный, добрый или злой. При этом мы просили детей объяснить свою оценку.

После просмотра мультфильма «Варежка» половина опрошенных детей дали ответ «веселый» и чуть

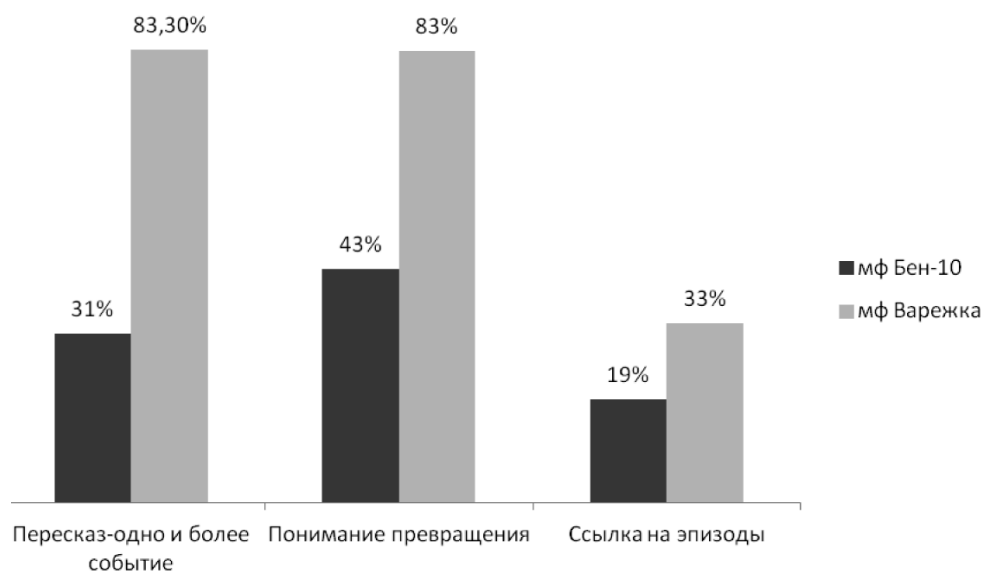


Рис. 1. Понимание сюжета

меньше детей отметили амбивалентность (бимодальность) его эмоционального тона: «и веселый, и грустный». Подобная оценка и содержание ответов детей может быть свидетельством целостного переживания конфликтной линии главного персонажа мультфильма («девочка радовалась, когда появилась собачка из варежки, и грустила, когда собачка стала варежкой»; «грустный, когда мама не разрешила взять собачку, и веселый, когда потом согласилась»). Это свидетельствует о более тонком и глубоком понимании основной линии развития сюжета и характера персонажа. Большинство детей в ответах охарактеризовали мультфильм «Бен 10» как веселый (74%), и 14% ответили, что он скорее грустный. При этом они просто констатировали факт, не аргументируя свое мнение и не приводя примеров из мультфильма. При просмотре мультфильма «Варежка» 33% испытуемых ссылаются в своем ответе на эпизоды мультфильма. Из всех детей, смотревших мультфильм «Бен-10», только 19% ссылаются на эпизоды («Чуть-чуть страшный, когда появился жук и когда робот сообщил, что часы взорвутся»). Мы можем предположить, что данный результат в первую очередь зависит от возможности выделить различные по эмоциональной окраске эпизоды в мультфильме.

Понимание мотивов и характера героя. Для ребенка-дошкольника переживание конфликта в художественном произведении прежде всего происходит благодаря идентификации с персонажами. Мы просили детей перечислить всех героев мультфильма, которых он запомнил (рис. 2). 42% испытуемых после просмотра мультфильма «Варежка» назвали всех персонажей, а 58% перечислили основных персонажей. 50% дошкольников, смотревших серию мультфильма «Бен 10», назвали основных персонажей, при этом 44% испытуемых назвали других персонажей, в том числе героев из других серий вместо героев из только что просмотренной серии.

Мы спрашивали детей, почему тот или иной герой поступил определенным образом. Среди до-

школьников, смотревших мультфильм «Варежка», 75% смогли обосновать поведение персонажа. Среди детей, смотревших серию мультфильма «Бен 10», только 12,5% назвали мотив поведения героев, при этом 56,25% указывали на формальные причины поведения героев («захотел» или «просто так»).

Мы попытались выявить основу привлекательности предпочитаемых персонажей. Привлекательность героя может изменяться в зависимости от его характера, внешности, близости мотивов, способностей и т.д. Мы спрашивали детей, кто и чем им понравился. Среди обеих групп более 90% испытуемых выделяли одного понравившегося персонажа. Среди детей, смотревших мультфильм «Варежка», 17% указывали на характер понравившегося героя (девочка добрая, собак любит, смелая, собак не боится).

Полученные данные свидетельствуют о том, что дети 5–6 лет более четко и адекватно понимают сюжет, основные события и персонажей мультфильма «Варежка».

2. Сочинение историй-продолжений.

Истории, сочиненные детьми, оценивались по показателям инициативности (желание придумать свой рассказ), продолжительности и оригинальности. При анализе инициативности оценивалось, продолжает ли ребенок историю самостоятельно, или экспериментатор задает наводящие вопросы (рис. 3).

Анализ инициативности детей показал, что 67% детей из группы, смотревших мультфильм «Бен 10», сочиняли эту историю сами без внешних подсказок и 33% нуждались в помощи. Из группы детей, смотревших мультфильм «Варежка», сочиняли историю без подсказок 73%, и 27% нуждались в помощи. В целом можно сказать, что большая часть детей были инициативными.

Продолжительность историй детей определялась количеством предложений. Дети, смотревшие мультфильм «Варежка» сочинили более продолжительные истории. В этой группе среднее количество предложений в придуманных историях — 4,2; в группе, смотрев-

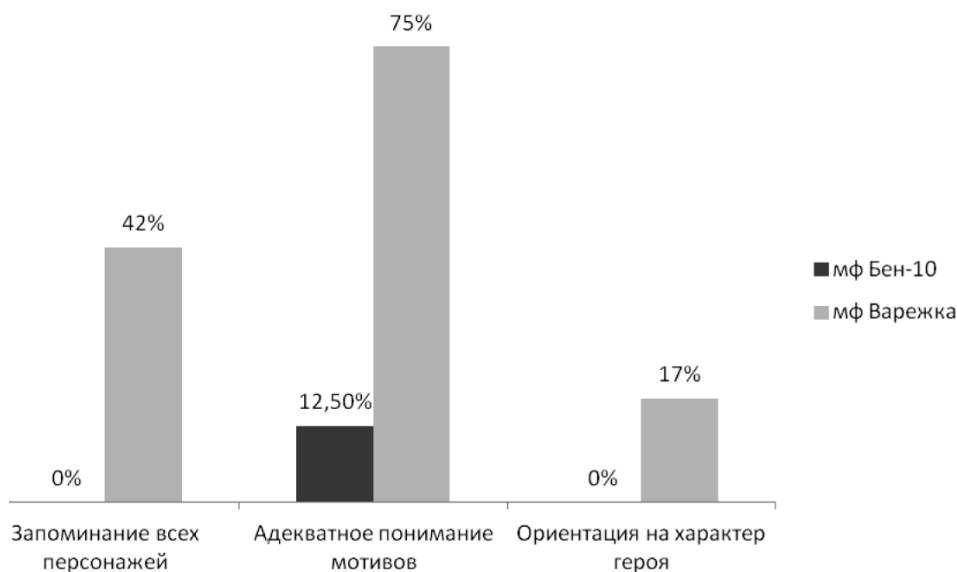


Рис. 2. Понимание мотивов и характера героев

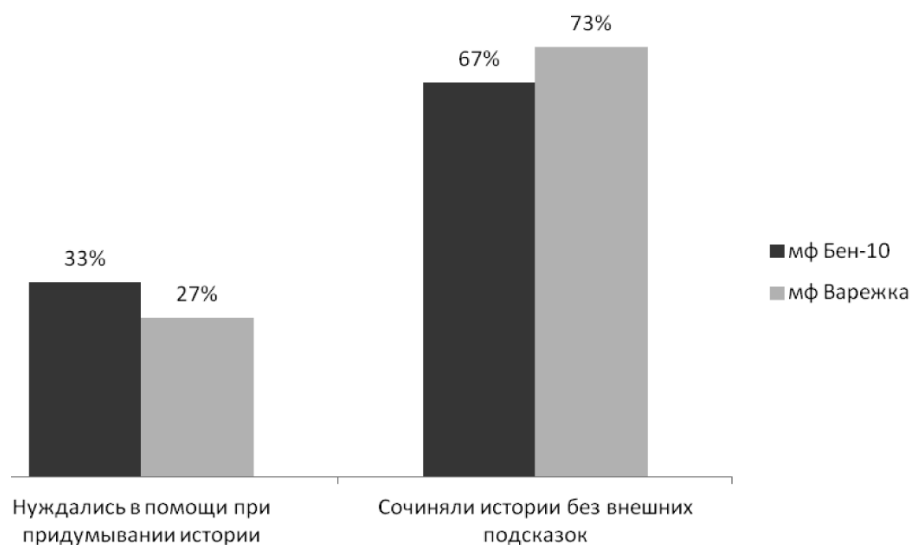


Рис. 3. Инициативность при придумывании истории-продолжения

шей «Бен-10» — 3,2. Самая длинная история была придумана после просмотра мультфильма «Варешка» — 13 предложений. По мультфильму «Бен-10» истории в среднем были в два раза короче (6 предложений).

При анализе *оригинальности* учитывалось, рассказывает дошкольник то, что было в мультфильме, или сочиняет самостоятельную версию событий (рис. 4).

Основная часть дошкольников в своих историях повторяла сюжет мультфильма. Детей, придумывающих свою историю, отличную от сюжета, было гораздо меньше.

Содержательный анализ этих историй показал, что в историях по мультфильму «Варешка» — более выраженная авторская позиция. Дошкольники включали в рассказ свои собственные переживания, свой личный опыт, свои мечты, надежды, и эти истории являются личностными. По сравнению с ними истории по мультфильму «Бен 10» носили характер отвлеченного фантазирования, истории были вариациями увиденных событий, в рассказах активно использовались квазинаучные и непонятные дошкольнику термины.

Приведем примеры историй:

«Потом собачка побегала, сильно рванула и вся развязалась. А девочка ее заново связала. Мама это увидела и решила подарить девочке настоящую собачку, и их стало две. Одна — Варешка, а другая — черная. У меня тоже есть дома собака и я с ней играю» (по мультфильму «Варешка»).

«Он как-то непонятно превращался в других зверей, людей, наверно, генетически. Потом стал маленьким и не знал, что делать. Потом он думал-думал и придумал, схватил доску и улетел» (по мультфильму «Бен-10»).

Мы можем констатировать, что истории по фильму Варешка отличается большая личная включенность ребенка. Можно также предположить, что данный мультфильм является более открытым для фантазии ребенка и в этом контексте стимулирующим его воображение.

3. Особенности идентификации с персонажами мультфильма

Результаты использования методики Дж.Келли показали (рис. 5), что после просмотра больше половины детей отождествляли себя с персонажами обоих мультфильмов, а 40% детей заняли отстраненную внешнюю

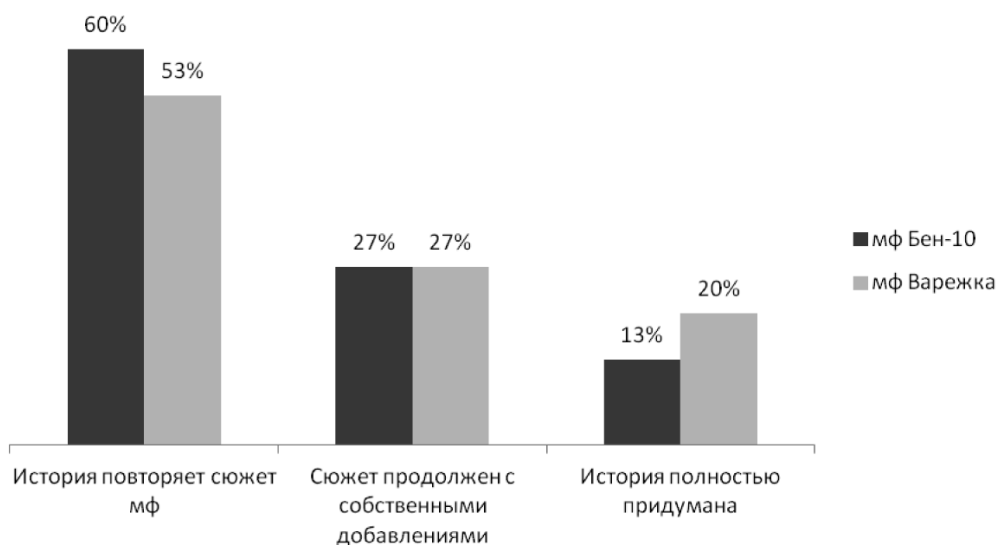


Рис. 4. Оригинальность истории-продолжения

позицию. Это процентное соотношение в мультфильмах «Варежка» и «Бен 20» практически одинаковое.

Также результаты показали, что при объединении себя с персонажами, и при просмотре мультфильма «Варежка» и «Бен-10» (рис. 6), большинство детей объединяют себя либо с главным героем (Беном или Девочкой), либо со взрослым (мама — в мультфильме «Варежка» и персонаж Дедушка Макс в мультфильме «Бен-10»). Объединение себя с другими персонажами встречались гораздо реже.

Центральным моментом для нас были мотивы объединения себя с каким-либо персонажем. В результате контент-анализа ответов детей были выделены следующие типы мотивировок объединения себя с персонажами:

1. *понятийные признаки* — в основе лежат формальные объективные признаки, например, гендерные особенности («мы люди», «мы девочки», «мы мальчики»);

2. *эмоционально-личностная включенность* — общность опыта и переживаний, например: «я тоже хочу собаку», «я хочу часы как у Бена», «люблю собак», «я родилась в год собаки», «у меня есть собака»);

3. *формально-этические признаки* («мы добрые», «хорошие», «воспитанные дети», «я супергеройка», «мы не супергерои», «мы не монстры»);

4. *внешние признаки* («похожи глазами», «маленькие носики», «одинаковый цвет одежды», «покрыты маленькой шерстью», «мы не сшиты», «голова круглая», «худенькие», «большие»);

В таблице показана количественная представленность данных мотивировок в двух фильмах.

В литературе принято различение объектный и субъектный типы идентификации зрителя с персона-

жами [2, 3]. Так объектная идентификация фиксирует, формальную принадлежность к общему классу (мы — люди). А субъектная идентификация включает узнавание, осознание своих действий, переживаний.

Можно видеть, что в мультфильме «Бен 10» практически отсутствует субъектный тип, а доминируют объяснения, основанные на логически структурированной системе оценок (47%). Среди ответов преобладали формулировки «мы — люди», «мы — дети», «мы — мальчики», «мы — взрослые». В мультфильме «Варежка» дети при отождествлении себя с персонажами чаще всего (48%) опираются на опыт своих переживаний. Например, среди ответов были такие: «я люблю маму», «мама меня любит», «я по маме соскучилась», «хоть и строгая но все равно нужна», «могу обнять». Узнавая при просмотре «Варежки» собственные переживания, дети по-новому осознавали себя и свои переживания.

Интересно, что узнавание себя в главном герое не зависело от пола ребенка: мальчики так же часто идентифицировали себя с героиней фильма, как и девочки. Бо-

Таблица
Мотивационно-объединяющие параметры идентификации себя с персонажами мультфильма

	Эмоционально-личностная включенность	Формально-этические параметры	Понятийные параметры	Внешне-наблюдаемые параметры	Ответ «не знаю»
мф Бен-10	2%	30%	47%	14%	7%
мф Варежка	48%	1%	32%	19%	0

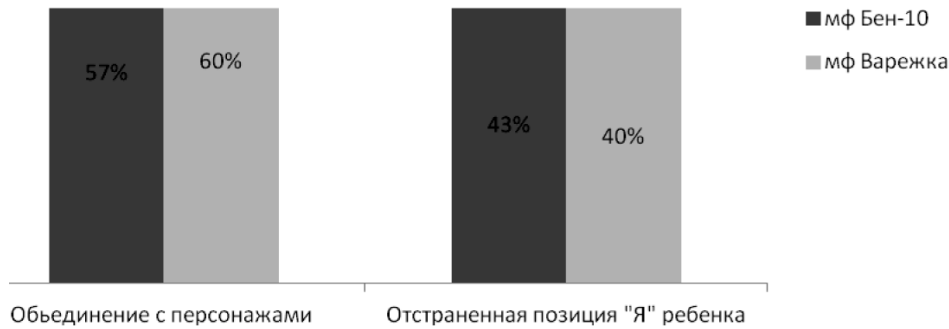


Рис. 5. Объединение ребенка себя с персонажами мультфильмов

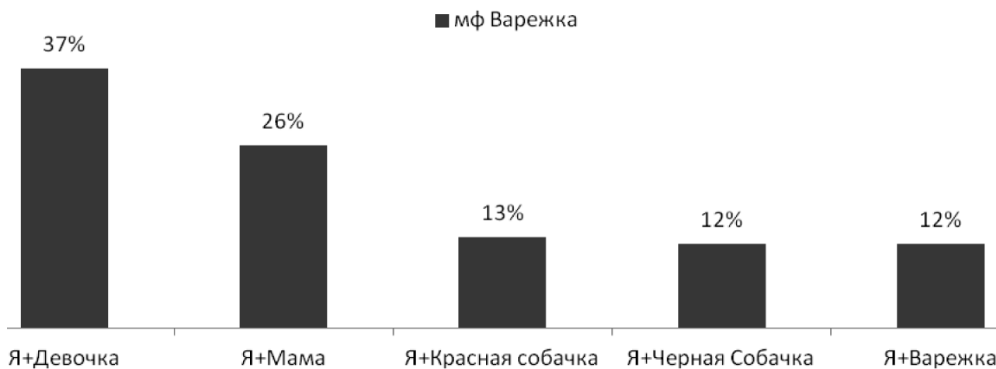


Рис. 6. Распределение выборов при объединении ребенком себя с персонажами мультфильма

лее того, некоторые из них видели в главном персонаже представителя своего пола («он хотел собаку», «он сделал...» и пр.) Чисто визуально образ главного героя фильма действительно лишен ярко выраженных гендерных признаков. Но главное — история, рассказанная в фильме, имеет «надгендерный» характер — она столь же характерна для мальчиков, сколь и для девочек.

В отличие от этого, после просмотра фильма «Бен 10» характер идентификации имел выраженную гендерную специфику: мальчики объединяли себя с главным героем в два раза чаще, чем девочки (60 и 32% соответственно). Девочки чаще идентифицировали себя с другими персонажами (гуманоид, горячая голова, доктор Энимо).

Обсуждение результатов

Результаты исследования показали, что соответствие мультфильма возрастным особенностям дошкольника проявляется прежде всего в субъектной идентификации с героем и в адекватном понимании содержания фильма.

Мультфильмы, отражающие специфику жизни детей дошкольного возраста, в большей степени стимулируют работу детского воображения и порождают более оригинальные, развернутые и содержательные истории.

В мультфильме, соответствующем возрастным особенностям ребенка, идентификация с персонажем происходит на основании включения своего опыта, своих мотивов и желаний.

Когда дети смотрят мультфильмы, они идентифицируют себя с его героями. Это очень важное средство развития самосознания ребенка дошкольного возраста. При сопереживании герою мультфильма, у ребенка рождаются новые чувства: сострадание, уверенность, желание быть хорошим.

Соотнесение себя с событиями на экране представляется принципиально важным. При таком соотнесении возникает образ своего действия и переживания, которые отражены в герое (в данном случае героине) произведения. Экран становится как бы

зеркалом, в котором ребенок узнает себя. Происходит проекция своего реального Я в смысловое пространство фильма и обратный перенос событий на экран в реальность своего Я (т.е. сопереживание — зритель приобщается к действиям и переживаниям девочки). Здесь можно увидеть «переход от иного к своему, или обретение своего» [5, с. 143]. Как подчеркивает Б. Эльконин, чувство себя является основой бытия человека, его «первой базовой потребностью» («Ощущать, чувствовать себя — это значит быть») [5, с. 194]. Таким образом, в том случае, если фильм соответствует возрасту ребенка, киноэкран приобретает функцию зеркала, которое отображает, усиливает и возвращает самооощущение, т.е. становится средством «самостоятельности» и саморазвития.

В мультфильме, несоответствующем возрастным особенностям ребенка, идентификация с персонажем в большей степени происходит на основании внешних формальных признаков и не затрагивает Я ребенка. Дети в большинстве случаев не вкладывают свой личный смысл в события на экране и воспринимают их отстраненно и отчужденно. При этом показательно, что они охотно смотрят малопонятные и малоосмысленные для них приключения. Психологический механизм притягательности такой чуждой для детей информации нуждается в специальном исследовании. Можно предположить, что сильная сенсорная стимуляция (быстрый и яркий видеоряд, обилие громких звуков, мелькание кадров) подавляет волю и активность ребенка, как бы гипнотизирует его, блокирует его собственную активность. В этом случае происходит противоположный процесс — подавления (а не усиление) своего Я, его растворение в мощном перцептивном потоке. Однако это всего лишь предположение, которое нуждается в проверке.

Проведенное исследование носило пилотажный характер, и оно показало существенные различия в восприятии мультфильмов, адекватных и неадекватных возрасту ребенка. Эти предварительные результаты могут рассматриваться как свидетельство важности возрастной психологической экспертизы мультфильмов для детей.

Финансирование

Работа выполнена в рамках проекта РГНФ 12-06-00567

Литература

1. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адашкина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф. Психологические основы художественного развития. Москва: МГППУ, 2006. 160 с.
2. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Психологическая экспертиза художественных произведений для детей // Вопросы психологии. 2012. № 6. С. 3—10.
3. Собкин В.С. Мультфильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследования 1985 и 2006 гг.) // Социология дошкольного воспитания: Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 73—101.

4. Собкин В.С., Колмановская О.А. Особенности понимания конфликтной ситуации фильма в младшем школьном возрасте как показатель социальной активности // Формирование социальной активности младших школьников в процессе обучения и воспитания: Межвуз. сб. науч. тр. / Свердлов. гос. пед. ин-т [Редкол.: Г.С. Коротаева (отв. ред.) и др.]. Свердловск: Изд-во СГПИ, 1990. С. 64—72.
5. Шакарова М.А. Анализ влияния структуры сюжета и содержания культурных текстов на развитие сюжетно-ролевой игры современных дошкольников (на примере мультипликационных сериалов). Автореф. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 26 с.
6. Эльконин Б.Д. Опосредствование, действие, развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.

Research on Age Ratings of Animated Films

E.O. Smirnova*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
smirneo@mail.ru

M.V. Sokolova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
sokolovamw@mail.ru

N.Yu. Matushkina***

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
psytoys@mail.ru

S.Yu. Smirnova****

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
psytoys@mail.ru

The paper focuses on the poorly explored problem of perception of animated films in preschool children. A hypothesis tested in the study concerns the differences in the child's perception of appropriate and inappropriate (for his/her age) animated films. The study involved children aged 5–6 years who were invited to watch two animations: one was appropriate for their age ("Varezhka/The Mitten"), and another was inappropriate ("Ben 10"). Special attention was paid as to how the children understand the animation, how they identify themselves with the main characters, and how creatively they engage with the story afterwards. The outcomes of the study showed that the animation which is appropriate for the child's age promotes an adequate perception of its content, helps the child create long and original stories based on the viewed material and stimulates his/her subjective identification with the main character. If the watched animated film is appropriate for the child's age, then the screen acts as a mirror, reflecting and reinforcing the child's feelings and promoting the development of consciousness and self-consciousness. On the contrary, if the film is not appropriate, then the child identifies with the main character mostly on the grounds of external, formal features ('we are people, boys, living creatures etc'), which leaves the child's self uninvolved. In this case the children usually do not perceive the events in the animation as having personally relevant meanings and treat them accordingly. All in all, the outcomes of the study prove the importance of psychological expertise of animated films for children in terms of their age ratings.

Keywords: animated films, perception of artwork, age specifics, age ratings, author's position, comprehension, identification with character, continuation and originality of story.

Funding

The research was carried out within the project #12-06-00567 of the Russian Foundation for Humanities

For citation:

Smirnova E.O., Sokolova M.V., Matushkina N.Yu., Smirnova S.Yu. Research on Age Ratings of Animated Films. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 27–36. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Smirnova Elena Olegovna*, PhD in Psychology, professor, head of the Center for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. *smirneo@mail.ru*

** *Sokolova Marya Vladimirovna*, PhD in Psychology, Methodological Work Expert at the Centre for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. *sokolovamw@mail.ru*

*** *Matushkina Natalya Yurievna*, Psychologist, head of the Coordination and Analysis Department of the Center for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. *psytoys@mail.ru*

**** *Smirnova Svetlana Yurievna*, Psychologist at the Center for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. *psytoys@mail.ru*

References

1. Melik-Pashaev A.A., Novlyanskaya Z.N., Adaskina A.A., Kudina G.N., Chubuk N.F. Psikhologicheskie osnovy khudozhestvennogo razvitiya [Psychological bases of art development]. Moscow: MGPPU, 2006. 160 p.
2. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Psikhologicheskaya ekspertiza khudozhestvennykh proizvedenii dlya detei [Psychological examination of works of art for children]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 2012, no. 6, pp. 3–10.
3. Sobkin V.S. Mul'tfil'm kak sredstvo sotsial'no-psikhologicheskogo analiza moral'no-nravstvennogo razvitiya rebenka (po materialam issledovaniya 1985 i 2006 gg.) [The animated film as means of the social and psychological analysis of moral development of the child (on materials researches 1985 and 2006 of)]. In Sobkin V.S. (ed.) *Sotsiologiya doshkol'nogo vospitaniya: Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Sociology of preschool education: Works on education sociology]. T. XI. Vyp. XIX. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 2006, pp. 73–101.
4. Sobkin V.S., Kolmanovskaya O.A. Osobennosti ponimaniya konfliktnoi situatsii fil'ma v mladshem shkol'nom vozraste kak pokazatel' sotsial'noi aktivnosti [Features of understanding of a conflict situation of the movie in a younger school of number age as an indicator of social activity]. In Korotaeva G.S. (ed.) *Formirovaniye sotsial'noi aktivnosti mladshikh shkol'nikov v protsesse obucheniya i vospitaniya* [Formation of social activity of younger school students in the course of training and education]: Mezhvuz. sb. nauch. tr. Sverdlov. gos. ped. in-t. Sverdlovsk: Publ. SGPI, 1990, pp. 64–72.
5. Shakarova M. A. Analiz vliyaniya struktury syuzheta i soderzhaniya kul'turnykh tekstov na razvitie syuzhetno-rolevoi igry sovremennykh doshkol'nikov (na primere multiplikatsionnykh serialov). Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [The analysis of influence of structure of a plot and contents of cultural texts on development of a subject role-playing game of modern preschool children (on the example of animated series)]. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2012. 26 p.
6. El'konin B.D. Oposredstvovanie, deistvie, razvitie. [Mediation, action, development]. Izhevsk: ERGO, 2010. 280 p.

Представления родителей о мультипликационных предпочтениях детей-дошкольников

В.С. Собкин*

ФГБНУ «Институт социологии образования РАО», Москва, Россия,
sobkin@mail.ru

К.Н. Скобельцина**

научный сотрудник ФГБНУ «Институт социологии образования РАО»,
kseniakazn@inbox.ru

Статья посвящена изучению особенностей мультипликационных предпочтений детей дошкольного возраста с точки зрения их родителей. Она основана на материалах, полученных в ходе социологического опроса 1936-ти родителей, чьи дети посещают детские сады г. Москвы. В работе анализируются мнения родителей о наиболее популярных детских мультфильмах, дается рейтинг любимых мультипликационных фильмов дошкольников, а также рассматриваются гендерные и возрастные особенности детских предпочтений. Для систематизации полученных данных в ходе исследования проведен структурный анализ, направленный на выявление содержательных различий в мультипликационных предпочтениях мальчиков и девочек на разных этапах дошкольного детства. Результаты анализа показали, что взрослые опираются на свои детские впечатления о любимых фильмах, что объясняет своеобразную «культурную устойчивость» детского мультипликационного кино. Наиболее высокий рейтинг в мультипликационных предпочтениях детей занимают мультсериалы. На этапе дошкольного детства явно проявились как гендерные особенности, так и возрастная динамика изменения художественных предпочтений детей.

Ключевые слова: социология дошкольного детства, мультипликационные фильмы, художественные предпочтения дошкольников, рейтинг любимых мультипликационных фильмов.

Данная статья посвящена изучению представлений родителей о мультипликационных предпочтениях детей дошкольного возраста. Основное внимание в работе уделено нескольким моментам: анализу мнений родителей о любимых детских мультфильмах, составлению рейтинга наиболее популярных анимационных фильмов, выявлению гендерных и возрастных особенностей детских предпочтений. В ходе исследования был проведен специальный содержательный анализ мультфильмов, которые, по мнению родителей, предпочитают смотреть дети дошкольного возраста, для определения роли мультипликационного кино в трансляции моральных норм и образцов гендерного поведения.

Для цитаты:

Собкин В.С., Скобельцина К.Н. Представления родителей о мультипликационных предпочтениях детей-дошкольников // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 37–46.

* *Собкин Владимир Самуилович*, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор ФГБНУ «Институт социологии образования РАО», Москва, Россия. *sobkin@mail.ru*

** *Скобельцина Ксения Николаевна*, научный сотрудник ФГБНУ «Институт социологии образования РАО», Москва, Россия. *kseniakazn@inbox.ru*

Статья основана на материалах, полученных в ходе социологического опроса 1936-ти родителей, чьи дети посещают детские сады г. Москвы. Она продолжает цикл работ по социологии дошкольного детства, проведенных сотрудниками Института социологии образования РАО [9; 10; 11; 17].

1. Рейтинг мультипликационных фильмов

Результаты проведенного исследования показывают, что доминантой в телепросмотрах дошкольников являются мультфильмы — на это указывают 80,8% респондентов. По сути, стремление к просмотр-

ру мультипликационных фильмов и определяет телепредпочтения детей-дошкольников. В ходе опроса родителей также просили указать те мультфильмы, которые являются любимыми у их ребенка. В результате систематизации ответов был составлен рейтинг наиболее популярных мультфильмов (табл. 1).

Как видно из таблицы, наиболее популярными, по мнению родителей, являются мультфильмы: «Ну, погоди!», «Смешарики», «Том и Джерри», «Шрек», «Простоквашино». Специальный анализ позволил выделить те мультфильмы, относительно выбора которых обнаружили существенные различия между родителями мальчиков и девочек. Так, первые чаще, чем вторые, указывали следующие мультипликационные фильмы: «Том и Джерри», «Черепашки-ниндзя», «Тачки», «Человек-паук», «Дятел Вуди»; в свою очередь родители девочек выбирали «Смешариков», «Лунтика», «Золушку», «Русалочку», «Барби и 12 танцующих принцесс», «Белоснежку», «Щелкунчика». В этой связи важно обратить внимание на то, что мальчики, по мнению родителей, отдают большее предпочтение тем мультфильмам, где в качестве главного героя фигурирует персонаж мужского пола, а девочки — мультфильмам, где главным является женский образ. Это свидетельствует о том, что уже на этапе дошколь-

ного возраста полоролевая идентификация с главным персонажем мультфильма является важным моментом, определяющим вкусовые предпочтения ребенка.

Важным аспектом при анализе детских мультипликационных предпочтений является возраст самих детей. Полученные в исследовании данные показывают, что по мере взросления ребенка его предпочтения существенно меняются. Вместе с тем, среди упомянутых родителями дошкольников мультфильмов можно выделить и такие, частота названия которых по мере взросления ребенка практически не изменяется: «Ну, погоди!», «Смешарики», «Простоквашино», «Тачки», «Кот Леопольд», «Золушка». Вероятно, это свидетельствует о содержательном своеобразии данных мультфильмов, сюжеты и нравственные конфликты которых актуальны для детей на протяжении всего дошкольного детства.

В этой связи особый интерес представляет анализ жанрового и художественного своеобразия двух мультфильмов, которые занимают ведущее место в мультипликационных предпочтениях детей на протяжении всего дошкольного возраста: «Ну, погоди!» и «Смешарики». Анализ этих мультфильмов позволяет выделить ряд особенностей, объясняющих их высокую популярность.

Таблица 1

Любимые мультипликационные фильмы детей-дошкольников по мнению родителей (%)¹

№ п/п	Название мультфильма	Общее	Родители мальчиков	Родители девочек	p =
1	2	3	4	5	6
1	«Ну, погоди!»	24,0	22,9	26,2	-
2	«Смешарики»	14,2	12,3	16,6	.05
3	«Том и Джерри»	6,4	8,0	4,7	.03
4	«Шрек»	5,9	5,3	6,4	-
5	«Простоквашино»	5,6	4,8	6,4	-
6	«Черепашки-ниндзя»	4,7	8,2	0,6	.0001
7	«Винни Пух»	4,5	3,9	5,1	-
8	«Лунтик»	4,6	3,4	6,2	.03
9	«Кот Леопольд»	4,0	4,4	3,4	-
10	«Чебурашка и Гена»	3,6	2,7	4,7	-
11	«Золушка»	3,4	1,4	5,7	.0001
12	«Тачки»	3,3	6,2	0,0	.0001
13	«Бременские музыканты»	2,9	2,1	3,6	-
14	«Русалочка»	2,7	0,5	5,3	.0001
15	«Маугли»	2,5	2,8	1,9	-
16	«Король Лев»	2,4	2,3	2,6	-
17	«Человек-паук»	2,4	3,9	0,6	.0006
18	«Малыш и Карлсон»	2,0	2,0	1,9	-
19	«Летучий корабль»	1,6	1,2	2,1	-
20	«Алеша Попович и Тугарин Змей»	1,4	2,0	0,9	-
21	«Барби и 12 танцующих принцесс»	1,0	0,2	2,1	.003
22	«В поисках Немо»	1,4	1,6	1,3	-
23	«Приключения поросенка Фунтика»	1,3	1,2	1,5	-
24	«Про домовенка Кузю»	1,2	1,4	1,1	-
25	«Белоснежка»	1,2	0,5	2,1	.02
26	«Аленький цветочек»	1,0	0,7	1,3	-
27	«Дюймовочка»	1,0	1,2	0,4	-
28	«Дятел Вуди»	1,0	1,8	0,0	.004
29	«Щелкунчик»	1,0	0,2	1,9	.006

¹ Названия мультфильмов в статье приведены так, как они были обозначены в ответах родителей.

• Мультсериал как особая художественная форма позволяет поддерживать интерес зрителей за счет таких характеристик, как повторяемость основной коллизии, постоянство главных персонажей, регулярность телепоказа, четко регламентированный хронометраж.

• Наличие целостной структуры (завязка, кульминация, развязка) делает каждую серию мультсериала самостоятельным произведением с законченным сюжетом. Таким образом, при общей схожести фабулы и постоянстве действующих лиц ребенок каждый раз становится зрителем новой ситуации с ее логическим завершением.

• Художественно-композиционные характеристики мультфильма, такие как простота построения кадра, наличие в нем определенного смыслового центра, четкая прорисовка деталей и особенности цветового решения (использование ярких красок, насыщенность оттенков), делают его понятным и привлекательным для дошкольников.

• Использование антропоморфных персонажей (одушевление животных, наделение их свойствами, специфическими для человека) является привычным для детей дошкольного возраста (по аналогии с игровой ситуацией) и позволяет усваивать социальные отношения, нормы и правила поведения в обществе.

• Внешний облик персонажей мультфильма должен быть понятным и простым для детского восприятия. Персонаж должен быть четко прорисован, чтобы зритель мог легко угадать замысел художника и, главное, эмоциональную реакцию героя (например, Волк и Заяц из «Ну, погоди!»), или изображен достаточно условно, но доступным для ребенка способом (например, Смешарики, которых ребенок может нарисовать самостоятельно).

• Наиболее значимым в мультфильме является визуальный ряд, в то время как речевые высказывания могут практически отсутствовать. Невербальные проявления персонажей сами по себе понятны даже детям младшего возраста. При этом музыкальное сопровождение имеет важную роль для общей эмоциональной партитуры фильма.

• Помимо детей, целевой аудиторией мультфильмов являются и их родители. Они отбирают и приобретают произведения для показа своему ребенку, что побуждает создателей анимационной продукции ориентироваться и на их предпочтения. Наличие в мультфильме обучающих элементов, сложность и многогранность обсуждаемых тем являются привлекательными факторами для взрослых, поскольку позволяют использовать анимационные фильмы для реализации образовательных целей при воспитании ребенка. При этом зачастую режиссеры добавляют специальные детали, направленные исключительно на восприятие взрослых (например, юмор и различные социальные аналогии). Если родителю нравится мультфильм, он, вероятнее всего, покажет его и своему ребенку. Однако психолого-педагогические исследования (М.А. Шакаровой, Е.О. Смирновой, М.В. Соколовой, Е.В. Ермизиной и др.) показывают,

что в связи со сложностью и смысловой нагруженностью художественного текста полного понимания дошкольниками смысла мультфильма не происходит, детям трудно разыграть сюжет мультсериала и адекватно интерпретировать содержание просмотренного мультфильма [2; 12; 15].

2. Гендерные и возрастные особенности мультипликационных предпочтений дошкольников

Для изучения мнений родителей о влиянии гендерных и возрастных особенностей на мультипликационные предпочтения детей дошкольного возраста была применена процедура факторного анализа. Факторизации была подвергнута матрица данных, где строки обозначали 29 названий наиболее предпочитаемых детьми мультфильмов (список названий приведен в табл. 1), а столбцы — восемь подвыборок респондентов (родители мальчиков и девочек четырех возрастных групп: 1,5–3 года, 3–4 года, 4–5 лет, 5–7 лет). Ячейка матрицы фиксирует процент выбора определенного фильма в соответствующей подвыборке родителей. В результате была построена упрощенная четырехфакторная модель, описывающая 78,7% общей суммарной дисперсии.

Первый фактор (F1) — «*феминная модель поведения*» (26,4%), имеет следующую структуру:

«Русалочка»	-0,95
«Белоснежка»	-0,95
«Шрек»	-0,91
«Аленький цветочек»	-0,90
«Барби и 12 танцующих принцесс»	-0,85
«Щелкунчик»	-0,67
«Золушка»	-0,58

Специальный анализ сюжетно-событийной коллизии, характеристик героев и различных художественных особенностей мультфильмов, вошедших в первый фактор, позволил выявить целый ряд общих черт, объединяющих данные произведения.

Во-первых, практически все проанализированные мультфильмы сняты по мотивам известных литературных произведений (исключением является лишь «Барби и 12 танцующих принцесс»). Наличие литературной основы свидетельствует не только об общей социокультурной значимости данных фильмов, но и о богатстве возникающих в процессе их восприятия художественных ассоциаций. Все мультфильмы, вошедшие в первый фактор, являются полнометражными. По своей структуре они в целом повторяют сюжетную композицию литературных произведений и включают следующие элементы: экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация и развязка. Сложность и многоплановость перечисленных произведений требует от зрителя эмоциональной включенности, понимания мотивировок отдельных поступков героев и основного морально-нравственного конфликта. Также следует обратить

особое внимание на роль музыки в перечисленных фильмах. Музыка здесь является не просто вспомогательным фоном для основного действия, а выступает неотъемлемой частью целостной сюжетно-событийной композиции мультфильма, выражает не только переживания и чувства главных героев, но и общую авторскую позицию. Таким образом, важной особенностью мультфильмов, вошедших в первый фактор, является их масштабность (полнометражность), классическая композиционная завершенность и целостность, характерная для сказочного сюжета, а также единство изобразительных и музыкальных средств.

Другой значимый момент состоит в том, что центральное место в киноповествовании занимает женский персонаж: русалочка Ариэль, Белоснежка, принцесса Фиона, Настенька, принцесса Женевиэва, девочка Мари (имя героини взято из сказки Э.Т.А. Гофмана), Золушка. Кроме того важно отметить, что создатели мультфильмов не используют образы антропоморфных животных в качестве главных персонажей, все героини являются людьми (кроме Русалочки, которая также превращается в девушку в конце фильма). Создатели этих фильмов уделяют большое внимание внешним особенностям главных женских персонажей, транслируя тем самым, такие значимые для женщины-героини характеристики, как красота, женственность, привлекательность. Важной отличительной чертой объединенных в данном факторе мультфильмов является приобщенность главных героинь к царскому, знатному роду — они либо являются принцессами, либо становятся ими.

Для понимания специфики данного фактора важное значение имеют работы В.Я. Проппа, посвященные исследованию структурных особенностей волшебной сказки [7; 8]. Действительно, все мультфильмы, вошедшие в фактор F1, являются классическими волшебными сказками как по сюжетно-композиционным особенностям, так и по составу основных персонажей. В этой связи отметим лишь некоторые наиболее важные, с нашей точки зрения, характеристики. Так, все выделенные анимационные фильмы имеют единую композиционную структуру. Завязка повествования характеризуется, по В.Я. Проппу, как вредительство или недостача/нехватка (иных форм завязок в волшебной сказке не существует). В данных мультфильмах это колдовство и смена облика героя («Шрек», «Щелкунчик», «Аленький цветочек»), попытка убийства («Белоснежка»), желание властвовать («Барби и 12 танцующих принцесс», «Золушка»), желание изменить свой изначальный облик («Русалочка»). По ходу действия герой снабжается волшебным средством или помощником (например, говорящий осел и дракон в «Шреке», фея в «Золушке и т. д.). Кульминация повествования заключается в том, что антагонист побеждается, и изначальная беда или недостача ликвидируются. Завязка — герою дается новый облик, герой вступает в брак и воцаряется. В логике анализа выделенных мультфильмов как классических волшебных сказок

отметим пять значимых сюжетных характеристик. Во-первых, в повествовании изначально есть волшебные злые чары, с которыми связана завязка конфликта (исключение составляет лишь «Золушка», где зло не имеет волшебной природы). Во-вторых, во всех произведениях у главных героев есть помощники, которые сопровождают их и способствуют разрешению конфликта. В-третьих, при победе над злом в мультфильмах не демонстрируется насилие. Агрессия и насилие как способ разрешения конфликта здесь табуированы. В-четвертых, следует обратить специальное внимание на такую особенность волшебной сказки, как изменение облика героя, его превращение. Во всех мультфильмах один из главных героев изменяется: ему дается новый облик либо он переходит в иное состояние (оживает). Заметим, что преобразование и переход в новое качество могут быть рассмотрены в логике диалектических представлений о развитии как действию закона «отрицания отрицания» и качественном скачке [1]. Развитие героя, таким образом, происходит как переход в качественно новое состояние. И наконец, в-пятых, одной из важных особенностей данных мультфильмов является тема романтической любви. Эта тема является центральной, и именно с ней связано развитие основного драматургического конфликта. Все произведения заканчиваются воссоединением главных героев и свадьбой с указанием на счастливое будущее: «И жили они долго и счастливо». Таким образом, перечисленные пять моментов формируют своеобразную рамку построения сюжета мультфильмов, вошедших в данный фактор.

Продолжая рассмотрение перечисленных мультфильмов как волшебных сказок, следует также обратить внимание на ряд культурологических и психологических моментов. Так, М.Л. фон Франц в своей монографии «Психология сказки. Толкование волшебных сказок» [13] отмечает, что основные мотивы сказок почти не изменились за несколько тысяч лет, поскольку через сказки постигаются базисные паттерны человеческой психики, лежащие за культурными наслоениями (схожие мысли мы находим у Платона — *eidos*; Л. Леви-Брюля — *representations collectives*, символические фигуры в первобытном мышлении; К.Г. Юнга — архетипы коллективного бессознательного) [3; 6; 16]. В сказках представлена общечеловеческая основа жизни. Они являются интернациональным символическим языком. По мнению В.Н. Люсина, сказка является носителем общих культурных стереотипов. Так, например, он отмечает, что архетип женщины строится в сказке как своеобразный конфликт: «плохая» женщина правит, но проигрывает, «хорошая» угнетена, но выигрывает. Важными чертами подобной оппозиции он считает жестокость женщины к женщине и наличие нескольких женщин, претендующих на одного мужчину [5]. Таким образом, выделяются два характерных момента в образе сказочной героини: первый — пассивность как идеальность и добродетель (при этом неволя и угнетение), второй — девочка-героиня как ин-

фантилизация женщины. Интерес представляет ссылка В.Н. Люсина на акт жертвоприношения в древнем мире, где сам процесс принесения женщин в жертву дракону назывался браком, а девушек именовали невестами. В данном контексте важно отметить два момента, встречающихся в анализируемых мультфильмах: свадьба как концовка любой волшебной сказки, а также жертвенность сказочных героинь, готовность спасти другого и принять наказание. В указанных случаях акцент делается на том, что доброта и умение принять свою судьбу более социально высокие черты, чем меркантильность и малодушие. Таким образом, сказка выступает как носитель архетипических образов злодея и героя (в этическом плане — противопоставление «правды и кривды») [4], а также гендерных установок.

Обращаясь к результатам проведенного нами факторного анализа, отметим, что по оси фактора F1 с высокими нагрузками расположились родители девочек 4–5 лет (-0,79) и 5–7 лет (-2,1). Это позволяет сделать вывод о том, что мнение родителей о мультипликационных предпочтениях дочерей среднего и старшего дошкольного возраста в неявном виде опирается на значимость сказочного сюжета, лежащего в основе механизма гендерной идентификации ребенка с главной героиней сказки. В свою очередь, важно подчеркнуть, что мультфильм как художественное произведение оказывает значительное влияние на процесс гендерной социализации в дошкольном детстве. Являясь носителем социокультурных ценностей и гендерных стереотипов, анимационный фильм транслирует определенные нормативные модели полоролевого поведения. Безусловно, здесь нельзя упускать из виду и роль взрослого (родителя) как организатора культурного досуга ребенка-дошкольника и посредника в трансляции социокультурного опыта. Именно родители являются теми «экспертами», которые отбирают для своего ребенка определенные художественные произведения.

Таким образом, на основании проведенного анализа содержательных особенностей данного фактора можно сделать ряд выводов. В старшем дошкольном возрасте гендерная самоидентификация у девочек определяет их предпочтения при выборе любимых анимационных фильмов. Мультфильм как одно из средств гендерной социализации ребенка на этапе дошкольного детства транслирует основные социокультурные нормативы и модели поведения. Анимационные фильмы, вошедшие в первый фактор, демонстрируют феминную модель поведения. Она подразумевает важность для женщины внешней привлекательности и высокого социального статуса, а также таких личностных черт, как доброта, отзывчивость, дружелюбие и т. п. Особый акцент делается на жертвенном характере поведения и пассивности как социальной норме, что подчеркивается такой особенностью волшебной сказки, как достижение целей с помощью других или волшебства. Агрессия и насилие как способы решения конфликта табуируются. Представляется важной для девочки и идея о

преобразовании и развитии как переходе в новое качество. Также подчеркивается важность для женщины романтической любви к мужчине, ее желание быть любимой и соединение двух влюбленных (свадьба) как итог разрешения конфликта.

Второй фактор (F2) — «маскулинная модель поведения» (22,7%), имеет следующую структуру:

«Черепашки-ниндзя»	0,91
«Том и Джерри»	0,82
«Дятел Вуди»	0,73
«Маугли»	0,73
«Человек-паук»	0,72
«Ну, погоди!»	-0,72

Проведенный анализ мультфильмов, вошедших в фактор F2, позволил выделить ряд общих для них особенностей. Во-первых, все вышеперечисленные фильмы являются сериалами (из этого списка выделяется лишь мультфильм «Маугли», который был первоначально создан как мультсериал). Несмотря на наличие общей сюжетной линии, объединяющей отдельные эпизоды мультфильма, каждая серия является самостоятельным произведением с собственным коротким сюжетом и целостной структурой. Благодаря этому зрители имеют возможность смотреть как весь мультфильм в его хронологической последовательности, так и отдельные серии, не теряя при этом общий смысл повествования. К важным художественным параметрам анимационного сериала следует также отнести повторяемость основной сюжетной коллизии, постоянство главных действующих лиц, простоту и свернутость сюжета, короткометражность. Характерной особенностью перечисленных мультфильмов является их динамичность, стремительность развития сюжетной линии. В связи с тем, что серии являются короткими по времени, конфликт между героем и антагонистом разворачивается очень быстро. Развязка сюжета обычно оказывается свернутой, основное экранное время занимает непосредственно борьба главного персонажа с врагом. Таким образом, темп развития действия и смены событий является очень динамичным. Музыкальное сопровождение мультфильма подчеркивает общий характер и динамику происходящего на экране.

Характерной особенностью выделенных мультфильмов является то, что главные герои в них — мужские персонажи. В основном это антропоморфные животные (исключение составляет Маугли, который является человеком, но не социализированным, а выращенным животными). В мультфильмах транслируются маскулинные личностные черты и особенности поведения: сила, смелость, ловкость, быстрота реакции, соревновательность, находчивость, хитрость, готовность прийти на помощь, героический характер поступков и др. В перечисленных мультфильмах идея борьбы, состязательности, соревнования является центральной. Обязательным оказывается противостояние героя антагонисту, т. е. во всех мультфильмах есть образ врага. Агрессия же здесь, в том числе и физическая, не только не табуи-

рована (в отличие от фактора F1), но оказывается легитимизированным способом победы над злом. Центральной фигурой в данных мультфильмах становится образ героя-спасителя, с которым и происходит идентификация у ребенка в процессе просмотра.

Отметим также, что разрешение конфликта в перечисленных мультсериалах происходит собственными силами героев, а также при помощи их друзей. В отличие от фактора F1 волшебство здесь не имеет места. В мультфильмах действует герой, обладающий целым рядом волевых качеств. Таким образом, в мультфильмах, сгруппированных в факторе F2, особым образом поднимаются темы добра и зла, жизни и смерти, дружбы и предательства, трусости и героизма. В результате создается целостная модель нормативов *маскулинного поведения*.

Следует добавить, что в данный фактор с высокой отрицательной нагрузкой вошел мультфильм «Ну, погоди!». По сюжетно-композиционным характеристикам он схож с мультфильмами, вошедшими в данный фактор (короткометражность, многосерийность и др.). Кроме того, по своему характеру он также демонстрирует выраженную маскулинную модель поведения (противостояние героев и т. д.). Возникает вопрос: почему «Ну, погоди!» оказался на отрицательном полюсе фактора F2, т. е. противоположен мультфильмам, сгруппировавшимся на положительном полюсе? С нашей точки зрения, объяснением этому может служить своеобразие конфликта и способ его разрешения. По сути, в основе взаимодействия Волка и Зайца лежит иная маскулинная модель поведения, когда противостояние может быть связано с признанием победы противника и снисхождением к проигравшему. Здесь мы сталкиваемся с особой, «спортивной» этикой, когда после поединка соперникижимают друг другу руки. Иначе говоря, если в фильмах, сгруппированных на положительном полюсе фактора, борьба направлена на уничтожение противника, то на отрицательном — на соревнование. Соперник необходим для самореализации — его важно не убить, а победить.

Отметим также, что практически все названные мультфильмы созданы за рубежом (исключение — «Маугли» и «Ну, погоди!»). Таким образом, здесь мы видим явное проявление феномена «вестернизации» детских художественных предпочтений уже на этапе дошкольного детства.

Результаты проведенного факторного анализа показывают, что по оси фактора F2 с высокими нагрузками разместились родители мальчиков 4–5 лет (1,6) и 5–7 лет (1,15). Отсюда можно сделать вывод, что на старших этапах дошкольного детства, по мнению родителей, гендерная самоидентификация ребенка оказывает значительное влияние на выбор им любимых художественных произведений. Мультипликационные фильмы, вошедшие в данный фактор, демонстрируют маскулинную модель поведения. Здесь акцент сделан на значимости для мужчины таких качеств, как сила, выносливость, готовность прийти на помощь. Борьба и соревновательность,

противостояние врагу и победа собственными силами (возможно даже с применением агрессии) оказываются нормосообразными способами поведения в мужской субкультуре (агонистическая установка) [14]. Важной причиной привлекательности данных мультсериалов для мальчиков является самоидентификация с образом героя-спасителя.

Однако заметим, что в отличие от фиксируемых родителями предпочтений девочек этой же возрастной ступени (среднего и старшего дошкольного возраста), вошедшие в данный фактор мультфильмы отличаются большей когнитивной простотой, упрощенностью сюжета и мотивировкой поведения персонажей, стремительностью действия. Это связано с тем, что здесь большее внимание уделено непосредственно ситуации конфликтного взаимодействия, противостоянию героя и антагониста.

Третий фактор (F3) — «моральная определенность — моральный поиск» (15,8%), задан оппозицией:

«Кот Леопольд»	0,88
«Алеша Попович и Тугарин Змей»	0,71
«Малыш и Карлсон»	-0,90
«В поисках Немо»	-0,89
«Лунтик»	-0,69

Положительный полюс фактора F3, объединяющий мультфильмы «Кот Леопольд» и «Алеша Попович и Тугарин Змей», может быть условно назван «моральная определенность». Главных положительных героев этих мультипликационных фильмов объединяет наличие у них четких морально-этических установок и нравственных ориентиров, в соответствии с которыми они действуют вне зависимости от различных возникающих ситуаций.

На отрицательном полюсе данного фактора сгруппировались три мультфильма: «Малыш и Карлсон», «В поисках Немо», «Лунтик». Анализ перечисленных мультфильмов позволяет объединить их по принципу «познавательная активность, моральный поиск». Герои этой группы мультфильмов — маленькие дети, оказавшиеся в сложных ситуациях, для разрешения которых им требуется помощь других персонажей. В отличие от героев мультфильмов, сгруппировавшихся на положительном полюсе, у них еще нет четких морально-нравственных установок, поэтому они часто оказываются перед дилеммой, связанной с нравственным выбором.

Результаты проведенного факторного анализа показывают, что на отрицательном полюсе фактора F3 с высокими нагрузками расположились родители мальчиков 1,5–3 лет (-1,97), а на положительном — родители мальчиков 3–4 лет (1,33). Таким образом, данный фактор характеризует именно изменения в ситуации развития мальчиков при переходе от раннего к младшему дошкольному возрасту. Как мы видим, по мере взросления ребенка родители мальчиков фиксируют у своих сыновей переход от ситуации морального поиска к четкой морально-нравственной определенности, где важными качествами выступают дружелюбие, защита слабых, следование

долгу. Данная тенденция, на наш взгляд, связана с продуктивным разрешением кризиса трех лет («Я сам»), когда проявление активности ребенка требует уже не внешней (со стороны взрослого), а внутренней моральной саморегуляции. Специально подчеркнем, что фактор F3 оказывается значимым именно для гендерной самоидентификации мальчиков, так как фиксирует не только важность волевых качеств в мужской субкультуре, но и верность принятым на себя моральным обязательствам. Сам переход от отрицательного полюса фактора к положительному свидетельствует об актуализации установки на взросление.

Четвертый фактор (F4) — «социальное поведение, ориентированное на сверстников — зависимость от взрослого» (13,8%), имеет следующую структуру:

«Простоквашино»	0,82
«Смешарики»	0,75
«Бременские музыканты»	0,73
«Винни Пух»	0,67
«Приключения поросенка Фунтика»	-0,62

Как мы видим, на положительном полюсе фактора F4 представлены мультфильмы, посвященные целому ряду историй о настоящей дружбе. Особое внимание в них уделено особенностям социального поведения при взаимодействии со сверстниками и взрослыми, правилам взаимодействия в группе, а также нормам поведения в обществе.

Отрицательный же полюс данного фактора описывает ситуацию зависимости ребенка от взрослого, причем взрослый может быть как хорошим, так и плохим. Ребенок здесь представляется еще не самостоятельным, нуждающимся в заботе и опеке. Фигура близкого взрослого влияет на поведение ребенка и развитие у него моральных представлений: «плохой» взрослый воспитывает обманщика, а «хороший» — нравственного человека, ответственного за свои поступки.

Проведенный факторный анализ показал, что с высокими нагрузками на отрицательном полюсе фактора F4 разместились родители девочек 1,5–3 лет (-1,57), а на положительном — родители девочек 3–4 лет (2,03). Таким образом, если поведение и моральные представления девочек раннего возраста значительным образом зависят от фигуры близкого взрослого (злой/добрый взрослый), то в младшем дошкольном возрасте на первый план выходит взаимодействие со сверстниками в группе, и здесь основной ценностью выступает дружба. Иными словами, социальная самоидентификация является важным механизмом развития у девочек именно на этапе перехода от раннего к младшему дошкольному возрасту. Отсюда можно предположить, что разрешение кризиса трех лет происходит у девочек посредством идентификации с различными примерами поведения в их социальном окружении сверстников.

Завершая анализ, рассмотрим размещение позиций родителей мальчиков и девочек разных возрастов в пространстве выделенных факторов. Мнения

родителей о гендерных особенностях и возрастной динамике изменения художественных предпочтений в области мультипликации у их детей-дошкольников приведены на рис. 1 и 2.

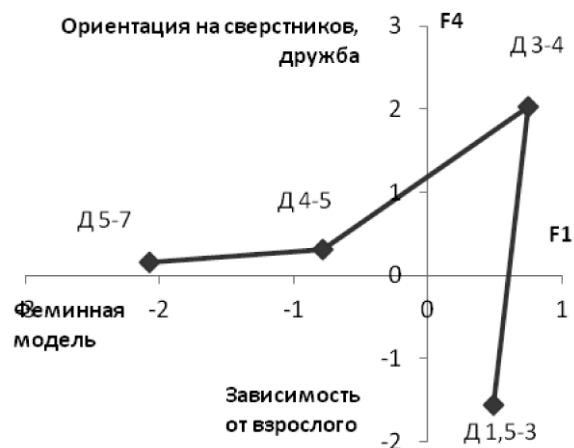


Рис. 1. Динамика изменения художественных предпочтений у девочек (в пространстве факторов F1 и F4)

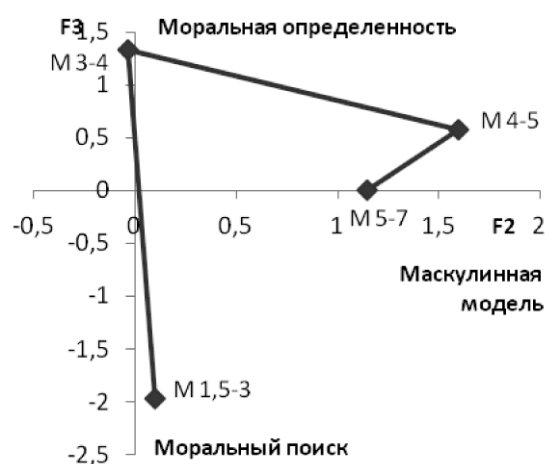


Рис. 2. Динамика изменения художественных предпочтений у мальчиков (в пространстве факторов F2 и F3)

Приведенные на рисунках данные фиксируют принципиальные различия в самоидентификации мальчиков и девочек на этапе дошкольного детства. При этом особое значение имеет переход от раннего возраста к младшему дошкольному (кризис трех лет). Если для девочек важна самоидентификация в группе и приобщение к нормам социального поведения со сверстниками (см. рис. 1, фактор F4), то для мальчиков более значимыми оказываются приобщение к нормативам морально-нравственного поведения и развитие волевых качеств (см. рис. 2, фактор F3).

Особенности же собственно гендерной самоидентификации ребенка оказывают влияние на выбор художественных произведений для просмотра на этапе перехода от младшего дошкольного (3–4 года) к среднему дошкольному (4–5 лет) возрасту. Предпочтения мальчиков и девочек в области мультиплика-

ции на этом возрастном этапе заметно отличаются. Если девочки ориентируются на феминную модель поведения (волшебная сказка), то мальчики — на маскулинную (борьба, конфликтное взаимодействие). Таким образом, мы видим, что мультипликационное кино (и шире — художественная культура) оказывается важным транслятором моральных норм и образцов гендерного поведения.

* * *

В целом приведенные данные позволяют отметить три наиболее существенных, с нашей точки зрения, момента.

1. В результате социологического опроса родителей был составлен частотный список любимых детских мультфильмов. Безусловно, их рейтинг определяется как своеобразием представлений родителей о личностных особенностях своего ребенка, так и их собственными вкусовыми предпочтениями. При этом взрослые опираются на свои детские впечатления о любимых фильмах. Это, в частности, объясняет своеобразную «культурную устойчивость» детского мультипликационного кино, где наряду с современными активно функцио-

нируют и мультфильмы, созданные несколько десятилетий назад.

2. Наиболее высокий рейтинг в мультипликационных предпочтениях детей занимают мультсериалы. Это объясняется целым рядом особенностей: повторяемостью основной коллизии, постоянством главных персонажей, короткометражностью, особой структурой построения сюжета, художественно-композиционными характеристиками и др.

3. На этапе дошкольного детства явно проявились как гендерные особенности, так и возрастная динамика изменений художественных предпочтений детей. При этом переход от раннего к младшему дошкольному возрасту (кризис трех лет) характеризуется повышенной значимостью поиска морально-нравственных образцов (у мальчиков — моральная определенность, у девочек — приобщение к нормам взаимоотношений со сверстниками). На этапе же перехода к среднему дошкольному возрасту (4–5 лет) принципиальное значение приобретают механизмы гендерной самоидентификации, ориентированные не только на разные модели поведения (феминная/маскулинная), но и на различные по своим композиционным особенностям художественные произведения (полнометражная романтическая сказка/многосерийное соперничество и противоборство).

Литература

1. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. СПб.: Наука, 1997. 443 с.
2. Ермизина Е.В. Социальная диагностика популярных мультипликационных фильмов для детской аудитории // II Всероссийская научно-практическая конференция «Другое детство»: сб. материалов. М.: МГППУ, 2009. С. 265–266.
3. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 608 с.
4. Лотман Ю.М. Текст в тексте // Труды по знаковым системам. Ученые записки Тартуского государственного университета. Т. XIV. Вып. 567. Тарту, 1981. С. 3–18.
5. Люсин В.Н. Особость архетипов женского/девичьего успеха в русской сказке // Общественные науки и современность. 2000. № 4. С. 88–102.
6. Платон. Сочинения: в 3 т. М.: Мысль, 1968–1973.
7. Пропт В.Я. Морфология «волшебной» сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
8. Пропт В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2000. 336 с.
9. Собкин В.С., Иванова А.И., Скобельцина К.Н. Отношение родителей дошкольников к школьному образованию // Педагогика. 2012. № 4. С. 20–26.
10. Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И. Влияние социальных факторов на семейный досуг дошкольника // Социологические исследования. 2013. № 6. С. 62–70.
11. Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. М.: Институт социологии образования РАО, 2013. 168 с.
12. Соколова М.В. Персонажи современных мультфильмов в играх и игрушках детей // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 68–74.
13. Фон Франц М.Л. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. СПб: БСК, 2004. 364 с.
14. Хейзинга Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры. М.: Прогресс. Традиция, 1997. 416 с.
15. Шакарова М.А. Анализ влияния структуры сюжета и содержания культурных текстов на развитие сюжетно-ролевой игры современных дошкольников (на примере мультипликационных сериалов): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 26 с.
16. Юнг К.Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991. 301 с.
17. Sobkin V.S., Skobeltsyna K.N. Play Activity of Preschool Children: Joint Play with Parents, Game Preferences and Favorite Toys // Журнал Сибирского федерального университета. Серия «Гуманитарные науки». 2012. Т. 5. № 11. Ноябрь. С. 1602–1616.

Parents' Representations of Animation Preferences of Preschool Children

V.S. Sobkin*

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

K.N. Skobeltsina**

Institute of Sociology of Education Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
kseniakazn@inbox.ru

The paper studies the features of animation preferences of preschool children from the point of view of their parents. It is based on input received during the public opinion poll of 1936 parents whose children attend Moscow kindergartens. The paper analyzes the parents' views on the most popular children's cartoons, provides ratings of favorite cartoons of preschoolers, as well as addresses some gender and age characteristics of the children's preferences. To systematize the data obtained in the study a structural analysis aimed at identifying the content differences in animation preferences of boys and girls in various stages of pre-school childhood is carried out. The results show that adults rely on their own childhood impressions about favorite movies, which explains the "cultural sustainability" of children's animated films. Animation series are the most highly rated among children. Gender specifics and age dynamics of the change in artistic preferences in children are most evident in preschool childhood.

Keywords: sociology of preschool childhood, animated films, artistic preferences in preschoolers, ratings of favorite animations.

References

1. Gegel' G.V.F. Nauka logiki [Science of Logic]. San-Peterburg: Nauka, 1997, 443 p.
2. Ermizina E. V. Sotsial'naya diagnostika populyarnykh mul'tiplikatsionnykh fil'mov dlya detskoj auditoria [Social diagnostics of popular animated films for children's audience]. *II Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Drugoe detstvo"* (Moscow, 25–27 November 2009). Sbornik materialov [II National Scientific and Practical Conference "Different childhood". Collection of materials]. Moscow: MGPPU, 2009, pp. 265–266.
3. Levi-Bryul' L. Sverkh"estestvennoe v pervobytnom myshlenii [Supernatural in primitive thought]. Moscow: Pedagogika-Press, 1994, 608 p.
4. Lotman Yu.M. Tekst v tekste [Text in the text]. *Trudy po znakovym sistemam. Uchenye zapiski Tartuskogo gosudarstvennogo universiteta [Works on sign systems. Scientific Notes of Tartu State University]*, Vol. XIV, no. 567, Tartu, 1981, pp. 3–18.
5. Lyusin V.N. Osobost' arkhetyпов zhenskogo/devich'ego uspekha v russkoi skazke [Specialness of archetypes of female success in the Russian tale]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Modernity], 2000, no. 4, pp. 88–102.
6. Platon. Sochineniya [Works]: v 3 t. Moscow: Mysl', 1968–1973.
7. Propp V.Ya. Morfologiya "volshebnoi" skazki. Istoricheskie korni volshebnoi skazki [Morphology of "magic" fairy tale. Historical roots of the fairy tale]. Moscow: Labirint, 1998, 512 p.
8. Propp V. Ya. Istoricheskie korni volshebnoi skazki [Historical roots of the fairy tale]. Moscow: Labirint, 2000, 336 p.
9. Sobkin V.S., Ivanova A.I., Skobel'tsina K.N. Otnoshenie roditel'ei doshkol'nikov k shkol'nomu obrazovaniyu [Attitude of the parents of preschool children to school]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2012, no. 4, pp. 20–26.
10. Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N., Ivanova A.I. Vliyanie sotsial'nykh faktorov na semeinyi dosug doshkol'nika [The influence of social factors on family leisure]. *Sotsiologicheskie issledovaniya [Sociological studies]*, 2013, no. 6, pp. 62–70.
11. Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N., Ivanova A.I., Ver'yasova E.S. Sotsiologiya doshkol'nogo detstva [Sociology of preschool childhood]. *Trudy po sotsiologii obrazovaniya [Works on the sociology of education]*, tom XVII, vypusk XXIX. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2013, 168 p.

For citation:

Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N. Parents' Representations of Animation Preferences of Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 37–46. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Sobkin Vladimir Samuilovich, Doctor in Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education (RAE), Director of the Institute of Sociology of Education Russian Academy of Education, Moscow, Russia. sobkin@mail.ru

** Skobel'tsina Kseniya Nikolaevna, Researcher of Institute of Sociology of Education Russian Academy of Education, Moscow, Russia. kseniakazn@inbox.ru

12. Sokolova M.V. Personazhi sovremennykh mul'tfil'mov v igrakh i igrushkakh detei [Characters of modern cartoons in children's games and toys]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, no. 2, pp. 68–74.
13. Fon Frants M.L. Psikhologiya skazki. Tolkovanie volshhebnykh skazok [Psychology of tales. Interpretation of fairy tales]. San-Peterburg: BSK, 2004, 364 p.
14. Kheizinga I. Homo Ludens; Stat'i po istorii kul'tury [Homo Ludens; Articles on the history of culture]. Moscow: Progress, Traditsiya, 1997, 416 p.
15. Shakarova M.A. Analiz vliyaniya struktury syuzheta i sodержaniya kul'turnykh tekstov na razvitie syuzhetno-rolevoi igry sovremennykh doskol'nikov (na primere mul'tiplikatsionnykh serialov) [Analysis of the effect of the structure of the plot and content of cultural texts in the development of subject-role-playing game of modern preschool (for example, animated series). Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2012, 26 p.
16. Yung K.G. Arkhetip i simvol [Archetype and Symbol]. Moscow: Renessans, 1991, 301 p.
17. Sobkin, V.S., Skobeltsina K.N. Play Activity of Preschool Children: Joint Play with Parents, Game Preferences and Favorite Toys. *Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Seriya "Gumanitarnye nauki"* [Journal of Siberian Federal University. Series "Humanities"]. Noyabr' 2012. T. 5, no. 11, pp. 1602–1616.

Возрастные особенности восприятия смешного и страшного в мультфильме

А.Л. Романова*
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
psytoys@mail.ru

В статье рассматривается феномен детского смеха и его роль в жизни ребенка. Смех рассматривается как особый вид катарсического переживания, в основе которого лежит нарушение различных хорошо освоенных культурных норм. В то же время отклонение от нормы и нарушение привычных стереотипов вызывает определенную тревогу и страх. Высказывается гипотеза о том, что соотношение переживаний смеха или страха зависит от степени и формы нарушения той или иной нормы, а также от специфики восприятия данного нарушения, которая связана с возрастом ребенка и ситуацией смехового нарушения. В статье представлено экспериментальное исследование восприятия смешного и страшного в мультфильме. В качестве стимульного материала выступает мультфильм, содержащий значительное число нарушений различных норм. Описана методика, в основе которой лежит оценка детьми ключевых эпизодов фильма как страшных или смешных. В исследовании участвовали 3 возрастные группы детей от 7 до 11 лет. В результате исследования были выявлены возрастные и индивидуальные различия в восприятии смешного и страшного в разных эпизодах фильма. Была выявлена тенденция к последовательному снижению переживания страха и возрастанию смехового восприятия с увеличением возраста детей. В заключение рассматривается вопрос о возрастной адресации мультипликационного юмора, и о «зоне» смеха, адекватной для детей разного возраста.

Ключевые слова: смеховые реакции, страх, фрустрация, инверсия культурных норм, восприятие мультфильма, катарсис, возрастные различия.

Функции смеха в жизни детей

Мультфильмы являются для современных детей важным источником позитивных эмоций и смеха. Значение смеха для ребенка трудно переоценить. Он пронизывает все детство: начиная от общения младенца с близкими взрослыми и заканчивая подростковой субкультурой, включающий разнообразные шутки, смешные загадки, истории, игры. При этом источник смеховых реакций ребенка и само качество смеха меняются на протяжении онтогенеза.

Начиная с 2–3 месяцев смех и смеховое взаимодействие с опекающим взрослым становятся важной частью общения. В среднем, дети этого возраста смеются от одного до четырех раз в течение 10 минут игры, при этом причина смеха — как правило, необычное поведение взрослого [9, с. 267].

Для цитаты:

Романова А.Л. Возрастные особенности восприятия смешного и страшного в мультфильме // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 47–56.

* Романова Александра Леонидовна, психолог центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. *psytoys@mail.ru*

качестве средства общения со сверстниками. Около трех лет дети предпочитают невербальный, двигательный и мимический юмор, а детям 5 лет больше нравятся вербальные шутки и игры со словами [9, с. 270]. Еще позже, в школьном возрасте, смех и юмор становятся инструментами межличностного общения, факторами самооценки и оценки другого. Ребенок школьного возраста уже не только с удовольствием смеется сам и смешит других, но и обладает достаточной степенью рефлексии. Он зачастую отдает предпочтение своим «смешным» сверстникам, сам стремясь завоевать их внимание с помощью шуток. Смех и юмористическое отношение становятся средством преодоления негативных эмоций и сложных жизненных ситуаций. Об этом свидетельствует, в частности, огромный объем смехового фольклора детей школьного возраста, популярными видами которого являются смешные истории, псевдо-загадки и анекдоты) [8].

Итак, если для младенца смех — неконтролируемая и неосознаваемая реакция, то для ребенка раннего и дошкольного возраста смех превращается в один из предпочитаемых способов общения, а начиная с младшего школьного возраста, смех и юмор становятся для ребенка полноценными культурными средствами, выполняющими множество функций, от саморегуляции до поддержания статуса в группе.

Те же тенденции в области юмора и смеха можно проследить и в детской анимации.

Смех и юмор в детских анимационных фильмах

Наблюдения показывают, что дети начинают воспринимать юмор на экране примерно с двух лет. Первыми понятными детям «шутками» становятся нелепые ситуации и неожиданное поведение персонажей (подразнивание, переворачивание с ног на голову, преувеличение и пр.) Наши наблюдения показали, что самыми смешными для малышей, оказываются мультфильмы типа «Ну погоди!» или «Том и Джерри», причем комментарии смеющихся детей, в большинстве случаев, относятся к поведению и нелепым действиям героев. Позже, в старшем дошкольном возрасте, подключается вербальный юмор — всевозможные игры со словами и значениями, искажение знакомых фраз, дразнилки. В этом возрасте дети уже часто смеются над репликами персонажей, что также можно заметить по их комментариям. Как правило, шутки оказываются гораздо смешнее для ребенка в обществе сверстников.

Наблюдения за детьми школьного возраста показывают, что мультипликационный юмор, как и другие виды смеховой субкультуры, становится важным средством общения. Дети активно обсуждают увиденное, причем не только во время просмотра, но и за его пределами, «продолжают» (развивают) шутки, и даже используют любимые мультфильмы для опознания «своих» — в качестве признака общих интересов и возможной дружбы.

Отмечая значение мультфильмов, как части сегодняшней детской смеховой культуры, важно отметить их отличие от других ее составляющих — игр, детских анекдотов, дразилок и прочего детского смехового фольклора. Все перечисленные явления исходят в основном от самих детей и, как правило, рождены внутри детского сообщества. В отличие от этого мультфильмы являются продуктом творчества взрослых, а значит, представленный взрослыми о том, как «смешить» детей и зачем это нужно. Основываясь на собственных представлениях, чутье и таланте, создатели мультфильмов производят огромное количество разнообразной продукции, призванной вызвать смех у ребенка. Тренд к росту количества и популярности такого рода смешных мультиков стал особенно заметен в последнее десятилетие. «Стеб», «приколы», шутки стали неотъемлемой частью почти всякого мультфильма для детей. Это ярко проявляется в многочисленных фильмах студии «Дисней», в полнометражных произведениях студии «Пиксар», а также в отечественных мультсериалах. «Ну погоди», «Смешарики», «Маша и медведь». Одновременно с этим, растет и доля особой разновидности таких мультфильмов, которые условно можно назвать «смешными страшилками». Некоторые из них больше напоминают фильмы ужасов, другие, наоборот, тяготеют, к пародиям, однако все эти мультфильмы объединяет интерес к потустороннему, мистическому и пугающему. «Шрек», «Паранорман», «Школа Монстров: Скарж — город Страха», «Корпорация монстров», «Франкенвини», «Труп невесты» — вот некоторые примеры таких «забавных страшилок». Во всех этих мультипликационных произведениях тематика сверхъестественного, аномального и пугающего подается в контексте смеха и юмора.

Культивация страшного и смешного в произведениях для детей, активная позиция взрослого как транслятора и пассивная, воспринимающая позиция ребенка ставят перед психологами множество интересных вопросов. Что лежит в основе смеховых проявлений? В чем заключаются возрастные особенности детского смеха? Существует ли связь страха и смеха, и как она представлена на разных этапах детства? В своей работе мы попытались подойти к ответам на эти вопросы.

Подходы к пониманию психологической природы смеха

В настоящее время существует несколько различных подходов, к анализу природы смеховых проявлений, которые связывают явление смеха с различными ключевыми переживаниями человека, а именно: превосходством (superiority), облегчением (relief) и несоответствием (incongruity) [10].

Гипотезой сторонников теорий превосходства стала идея о том, что смех выражает переживание

превосходства над кем-либо или чем-либо. Так, Аристотель указывал на значение смеха как знака превосходства человека над уродливыми и нелепыми, но безвредными явлениями [1]. Бергсон указывал на человеческую природу смеха и его социальный контекст. Смех, по Бергсону, всегда отражает принадлежность к определенной группе [2]. Тесно связывая смех с агрессией, исследователи этологического направления, начиная с Конрада Лоренца, находят в смехе черты победного рыка животного или символический знак силы [8; 4].

Представители теорий снятия напряжения рассматривают смех и юмор в качестве средства снятия психологического напряжения или разрешения внутренних противоречий. По их мысли, смех возникает при внезапном разрешении напряженного ожидания чего-то, например, при устранении препятствия на пути реализации сексуальных, агрессивных и других тенденций, обычно порицаемых обществом. В частности, таких взглядов придерживался основатель психоанализа Зигмунд Фрейд [11]. Наибольшее развитие в рамках большинства культурологических, лингвистических, психологических и философских исследований юмора получила теория несоответствия. С точки зрения этого подхода, смех возникает как реакция на несоответствие. При этом не менее важным для возникновения смеховой реакции является своевременное разрешение этого несоответствия, позволяющее сохранять когнитивную согласованность [14; 13].

Развивая данный подход, можно предположить, что в основе смеховых проявлений лежит игровое, несерьезное нарушение некоторых нормативных представлений и ожиданий. Вместе с тем, сам акт нарушения и понимание несоответствия, по-видимому, имплицитно содержат в себе некую позицию превосходства и преодоления: нарушая норму, индивид ставит себя выше нее и одновременно выше самого себя, нуждающегося в этой норме. Это можно интерпретировать как своеобразную агрессию по отношению к норме или предмету осмеяния, что вполне отвечает представлениям в теории превосходства. Наконец, нарушение нормы, ее инверсия, которая может переживаться как некая потенциальная угроза, позволяет пережить и чувство разрядки в тот момент, когда напряжение от нарушения превращается в смех. Такая интерпретация соответствует теории снятия напряжения или облегчения. Таким образом, можно полагать, что приведенные выше подходы не противоречат, а взаимодополняют друг друга.

Смех можно рассматривать как особый вид катарсического переживания, в основе которого лежит нарушение различных хорошо освоенных культурных норм. Очищающее и обновляющее действие смеха может быть понято как на культурологическом, так и на индивидуальном, психологическом уровне. В первом случае, вслед за Бахтиным, Лотманом, Лихачевым, смех может пониматься как особая функция саморазвития и обновления культуры [3; 6]. Во втором случае, смех служит утверждению и

обновлению Я индивида. Постоянно проверяя мир и самого себя в нем «на прочность» и нарушая границы, и взрослый человек, и ребенок расширяют собственные пределы, обретают большую свободу и вместе с ней — ощущение контроля, силы и устойчивости, связанных со способностью выдерживать и инициировать смеховые нарушения.

Парадоксальным образом смех как средство инверсии норм становится средством обретения устойчивости, сам становясь своего рода нормой нормой смехового отношения к миру. Постепенно формируясь в детском возрасте, эта смеховая норма, в свою очередь, дарит чувство безопасности и защищенности [10, с. 237].

Освоение и активное усвоение большинства норм происходит в детском возрасте. Неустойчивость большинства норм для ребенка, а значит острое переживание риска и даже страха при их нарушении, с одной стороны, могут быть препятствием для смехового реагирования, а с другой — могут стимулировать особенный интерес к их осмеянию, когда происходит своеобразное смеховое исследование.

Позже, развитое чувство юмора позволяет существенно расширить спектр нарушений, которые воспринимаются как смешные, и даже использовать юмор инструментально — как особое средство общения. Непосредственная связь смеха с переживанием опасности и страхом, преодоление страха и появление у ребенка «юмористического отношения» к нарушениям привычных представлений представляются нам важнейшими факторами его эмоционального и когнитивного развития.

Как возникает это преодоление? Существуют ли возрастные нормы допустимой остроты смехового нарушения? Эти вопросы мы попытались исследовать на материале восприятия мультфильмов как одной из наиболее популярных областей современной детской субкультуры.

Гипотеза о соотношении смеха и страха в онтогенезе

Наблюдения показывают, что смех ребенка чаще всего возникает в ситуациях взаимодействия с близкими людьми, в привычной безопасной обстановке и связан с нарушением каких-либо привычных норм — от стереотипов поведения до логической инверсии или использования языка.

Мы предположили, что в онтогенетической динамике развития смеха просматриваются следующие тенденции. В ранних возрастах смеховая реакция менее устойчива и более амбивалентна — дети более склонны к перепадам смеха и страха и даже плача в ответ на нарушения привычного функционирования. С возрастом происходит расширение диапазона смехового инверсирования — ребенку доступно все больше ситуаций для смехового взаимодействия, поводов для «шуток» и смеховых реак-

ций. Смеховые реакции обогащаются, усложняются, они получают дополнительные эмоциональные, социальные функции, смех становится особой ценностью и нормативом межличностного и группового взаимодействия.

Отклонение от нормы и нарушение привычных стереотипов всегда вызывает определенную тревогу. Можно предположить, что именно этот страх перед неизвестным, его преодоление и сопутствующее переживание освобождения от страха являются основанием для особой радости, которая выражается в смехе. На ранних этапах онтогенеза, «опасность» нарушений переживается особенно остро; с возрастом, возможность отклонения от нормы становится более привычной и менее травматичной, сохраняя, тем не менее, свою стимулирующую функцию. Тревога, имплицитно содержащаяся в смехе, не осознается индивидом. Веселье или удовольствие как бы перевешивает страх и негативную сторону переживания. Однако возможна и обратная ситуация преобладания страха. В этом случае смеховой реакции просто нет, а есть тревога, ожидание опасности, чувство страха. Такой сценарий вероятнее в тех случаях, когда нарушение нормы связано с угрозой жизни, здоровью или несет другие серьезные опасности. Универсальную для всех людей, особую эмоциональную значимость определенных «тем» подчеркивал известный исследователь эмоций Пол Экман [12].

Наша гипотеза заключается в том, что соотношение переживаний смеха или страха зависит от степени и формы нарушения той или иной нормы, а также от специфики восприятия данного нарушения, которая связана с возрастом ребенка и ситуацией смехового нарушения.

Возрастные особенности переживания веселья и страха в контексте смехового нарушения норм на материале мультфильма и составили предмет нашего исследования.

Методика исследования восприятия смешного и страшного в мультфильме

Характеристика стимульного материала

Для исследования был выбран специальный мультфильм, в котором в избытке представлены нарушения норм различной степени «остроты» — «Медвежуть» (режиссер Василий Кафанов, 1988 г.). Данный фильм состоит из трех отдельных, не связанных частей, представляющих собой различные сны Медведя. Для исследования была использована лишь одна часть (первый сон медведя).

Данный мультфильм отличаются следующие особенности, имеющие ключевое значение для задач данного исследования.

- Фильм избыточно юмористическими инверсиями различных норм в сюжете.
- Все нарушения норм достаточно просты и обыгрывают хорошо известные детям нормы поведения

животных или людей, т.е. не представляют когнитивной сложности для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

- Многие из микросюжетов фильма включают опасные для персонажей события или их условно агрессивное поведение, что давало нужный материал для выявления реакции испытуемых на фрустрирующий компонент смеховых нарушений.

Сюжет выбранного сна представляет собой историю про четырех бобров, строящих плотину. При этом один из бобров отличается белым цветом и повышенным интересом к птицам, явно связанным с его желанием быть на них похожим. Постоянно отвлекаясь от работы и получив за это нагоняй, вскоре главный герой — Белый бобер — сбегает от своих товарищей и оказывается в лесу. Там он различными способами пытается приблизиться к птицам: бежит за ними, махая лапами, пытается устроиться на чьем-то гнезде с яйцами, разбежавшись, прыгает с обрыва в надежде взлететь. Все это не приводит его к желаемому результату. В то же время, остальные бобры, пытаясь сдвинуть с места камень, прибегают к последнему средству и закладывают под него динамит. Как раз в тот момент, когда они поджигают фитиль, в кадре появляется Белый бобер, который сразу же принимает круглое взрывное устройство за яйцо и, несмотря на ужас товарищей, обкладывает его веточками и усаживается сверху. В следующий момент, подброшенный взрывной волной, он оказывается в воздухе и, встраиваясь в косяк перелетных птиц, улетает с ними.

Важно отметить, что данный сюжет, избыточный множеством смеховых нарушений, весьма созвучен детскому восприятию. Образ героя-мечтателя, его способ действий (попытка стать птицей через подражание) очень напоминают мотивацию и приемы ролевой игры и фантазирования.

Процедура эксперимента

Эксперимент включал просмотр мультфильма детьми (в группах по три человека), и последующий опрос детей с использованием авторской методики оценки выраженности «смешного» и «страшного» в разных эпизодах фильма.

Поведение детей в процессе просмотра фиксировалось на видеокамеру. Выбор группового просмотра объясняется тем, что присутствие сверстников усиливает смеховые реакции детей, способствует большей их экспрессивности, а также помогает ребенку сохранять необходимый уровень психологической безопасности.

Методика оценки после просмотра включала демонстрацию моментов просмотренного мультфильма. Каждому ребенку предъявлялись 4 цветные картинки, с ключевыми моментами мультфильма, в разрезе АБ.

Для тестирования были выбраны следующие четыре эпизода и кадры их маркирующие

1. Эпизод, в котором, по халатности Белого бобра, бревно, служившее рычагом в работе, падает прямо на голову Бобра-прораба (рис. 1).



Рис. 1. Кадр, на котором запечатлен момент удара бревном по голове бобра-прораба

2. Эпизод с прыжком, в котором главный герой — Белый бобер в надежде взлететь прыгает с обрыва, что заканчивается его падением (рис. 2).



Рис. 2. Кадр, на котором запечатлен момент прыжка Белого бобра с обрыва

3. Эпизод, в котором Белый бобер находит на земле гнездо и усаживается высидывать находящиеся в нем яйца, а его прогоняют птицы (рис. 3).



Рис. 3. Кадр, на котором запечатлен над гнездом Белый бобер, которого прогоняют птицы

4. Эпизод, где Белый бобер находит бомбу и, приняв ее за яйцо, усаживается сверху (рис. 4).



Рис. 4. Кадр, в котором на первом плане видны махающие руками бобры и горящий фитиль, а на заднем — сидящий на бомбе Белый бобер

Выбранные эпизоды отличались выраженностью опасности, угрожающей героям, а также степенью и характером нарушаемых норм. Так, в первом эпизоде (с ударом бревном по голове) нарушается социально-ролевая норма — начальник-бобер оказывается в роли жертвы, а также норма телесного положения в пространстве (неожиданное неловкое падение). Во втором выбранном эпизоде присутствуют нарушения норм поведения, ожидаемых от данного персонажа (в данном случае, вида животных) — бобер машет лапами и прыгает со скалы, словно он птица. В третьем эпизоде, где бобер стремится высидывать яйца птиц, нарушается та же норма ожидаемого поведения, однако в более нестандартной и оригинальной форме. Также комический эффект усиливается благодаря «дополнительному» небольшому нарушению, подкрепляющему основную линию: усаживаясь на яйца, бобер нахохливается как птица. В завершение эпизода появляется птичка, выгоняющая бобра из гнезда (бобер пугающийся маленькой птички нарушает нормы ожидаемого поведения). И наконец, в четвертом эпизоде, где бобер принимает бомбу за яйцо, помимо той же нормы ожидаемого поведения, нарушаются норма обращения с предметом (с опасным предметом — бомбой — обращаются как с безопасным — яйцом) и норма физических закономерностей (взрыв приводит не к разрушению, а к полету).

Первый и четвертый эпизоды содержат явно агрессивные по отношению к героям элементы. Однако в первом эпизоде агрессия относительно незначительная (удар бревном по голове) и направленная на условно отрицательного персонажа — бобра-прораба. В последнем же эпизоде (ожидание взрыва) смертельной, т. е. самой существенной из всех ее видов, опасности подвергается главный герой, с которым ассоциируют себя большинство зрителей, этот эпизод самый заряженный тревогой.

Самый низкий уровень опасности и соответствующий ей низкий уровень потенциального страха у зрителя характерен для третьего эпизода, где птицы прогоняют Белого бобра, что выглядит достаточно безобидным.

Во втором эпизоде, где главный герой прыгает с обрыва, уровень потенциального испуга у зрителя относительно высок, однако, из-за неопределенности высоты прыжка и его последствий этот испуг может переживаться по-разному.

В процессе просмотра фильма поведение детей фиксировалось на видеокамеру, а затем подвергалось качественному анализу.

После просмотра фильма каждому ребенку индивидуально демонстрировали четыре картинки с просьбой положить каждую из них на две шкалы: «не смешно/смешно», и «не страшно/страшно». Шкалы были представлены в виде прямых полос белой бумаги без делений. На крайних точках шкал были нарисованы символы-смайлики соответствующих эмоций (нейтральный смайлик и смеющийся на первой шкале, нейтральный смайлик и испуганный на второй шкале).

Мы полагали, что данная форма опроса — более наглядна и интуитивно понятна детям дошкольного и младшего школьного возраста, чем вербальное оценивание. Расположение кадров на соответствующих шкалах переводилось в числовое значение. За основу бралась 3-балльная шкала, в которой максимальное значение определяемого качества («очень смешно» или «очень страшно») оценивалось в 3 балла, а минимальное — в 1 балл.

Таким образом, каждый из описанных эпизодов получал соответствующие оценки по шкале смеха и страха.

Выборка включала 46 человек в возрасте от 5,5 до 11 лет, которые были разделены на три возрастные группы: младшую (5,5–6 лет), среднюю (7–8) и старшую (9–11). Большинство детей дошкольного возраста были опрошены в условиях ДОО, а другая часть школьников — в семейной обстановке.

Часть детей, по просьбе экспериментатора, кроме всего указали наиболее понравившийся эпизод из трех предложенных.

Результаты исследования

Поведение детей в процессе просмотра.

Большинство детей с радостью откликнулись на возможность посмотреть мультфильм. Однако поведение разных детей во время и после просмотра, существенно различалось. По характеру реагирования на мультфильм всех детей можно разделить на две группы, которые мы условно обозначили как «шумную» и «тихую».

Шумные дети вели себя очень активно. Они часто комментировали мультфильм, старались привлечь внимание сверстников, а после просмотра — экспериментатора. Они часто и много смеялись, при этом постоянно оглядывались на товарищей, адресуя им различные реплики. Такие дети производили впечатление более социально ориентированных и более

«взрослых». Часто им удавалось развеселить сверстников, когда они продолжали шутки из мультфильма (пародируя героев) или начинали шалить, делали вид что выключают телевизор, строили рожицы перед камерой и пр. При этом дети явно наслаждались тем, что внимание переключилось на них. Если другие дети и взрослый не реагировали на их шутки, некоторые из них переставали обращаться к товарищам, при этом продолжали смеяться, комментировать происходящее (как бы для себя). Некоторые же после того, как их попытки вовлечь других в общение оказывались безуспешными, переставали громко смеяться, а порой становились напряженными (что было заметно по статичной позе и выражению лица).

Вторая наблюдаемая группа дошкольников отличалась большей молчаливостью и вместе с тем более «детской» открытой и непосредственной эмоциональностью, эту группу мы условно обозначили как «тихую».

Дети, которых мы отнесли к этой группе, как правило, с опаской заходили в помещение для просмотра, осторожно садились и затем внимательно и молча следили за сюжетом. Большая часть таких детей отличалась живой, выразительной мимикой и спонтанными реакциями испуга или веселья, которое дети выражали в основном улыбками, а не смехом. Реплики, более редкие чем в первой группе, были обращены в основном взрослому и свидетельствовали о сопереживании герою. В своих комментариях дети объясняли, почему то или иное действие совершает герой: «Он хочет летать», «Хочет быть птицей» и т.п. Другая, меньшая, часть «тихих» детей демонстрировала полное отсутствие смеховых реакций. И хотя такие дети смотрели мультфильм до конца, они ни разу не смеялись, и даже не улыбались во время просмотра.

Рассмотрим, как оценивали дети предложенные эпизоды фильма.

Возрастные различия в оценке кадров фильма

В соответствии с нашей гипотезой, мы предполагали, что оценка детьми эпизодов мультфильма по двум шкалам «страшно/не страшно», и «смешно/не смешно» будет различаться в трех разных возрастных группах. Эти предположения подтвердились (рис. 5).

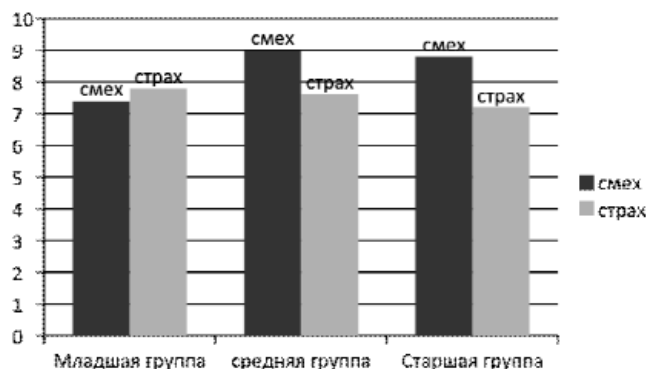


Рис. 5. Выраженность «смешного» и «страшного» в оценках детей разных возрастных групп (суммарные данные по всем эпизодам)

Средние оценки по группам, свидетельствуют о тенденции к последовательному *снижению переживания страха и возрастанию смехового восприятия с увеличением возраста детей*. Младшие дети воспринимали четвертый эпизод как самый страшный и совсем не смешной. По-видимому, они оказывались захваченными переживанием страха за главного героя, что препятствовало восприятию юмора в достаточно смешной ситуации. Воспринимаемая опасность «всерьез», они не считывали игровую природу ситуации. Старшие дети, напротив, оценивали данный эпизод как наиболее смешной и, зачастую, как совсем не страшный. Этот результат демонстрирует изменение субъективного переживания безопасности и его влияние на восприятие смешного.

Данный вывод подтверждается наиболее частым выбором четвертого эпизода как предпочитаемого в старшей группе. Для большинства младших школьников предпочитаемым оказался именно этот эпизод, а в младшей возрастной группе его выбрал только один ребенок.

Интересны результаты вычисления стандартного отклонения. В младшей группе был выявлен наибольший разброс данных, т.е. было выявлено расхождение между ответами разных детей внутри одной возрастной группы (0,671–0,999), а в старшей группе разброс был минимальным (0,316–0,789). Вместе с тем, в оценках детей из старшей группы гораздо чаще встречался средний балл (2) по обеим шкалам, а в младшей группе преобладали крайние оценки (1 и 3). Другими словами, чем младше дети, тем больше «разброс мнений» и крайних оценок и, наоборот, в старшей группе оценки эпизодов разными детьми меньше разнятся между собой и более умеренные.

Соотношение смешного и страшного в оценках разных эпизодов фильма.

Результаты статистической обработки данных показали реципрокную связь смеха и страха — чем более смешным кажется ребенку эпизод, тем менее кажется он ему страшным. Эта связь статистически значима по всем эпизодам (за исключением второго).

Соотношение смешного и страшного существенно различалось при оценке разных эпизодов. Напомним, что эпизоды отличались по степени и качеству нарушаемых норм, т.е. по наличию «страшных» элементов, при этом наиболее насыщенными «пугающим» содержанием были первый и четвертый эпизоды. В первом тревога могла возникнуть за счет явной опасности, которой подвергается герой-прораб (на него скатывается камень, а затем его ударяет по голове бревно). В последнем эпизоде опасности подвергается главный герой, причем, напряжение усиливается, поскольку сам герой, в отличие от зрителя, о ней не знает. Наименее заряженными опасностью и тревогой были второй и третий эпизоды (рис. 6).

Рассматривая суммарные данные, в первую очередь необходимо выделить последний четвертый эпизод. Его дети, в соответствии с нашими ожиданиями, отмечали как самый страшный. Если все эпизоды оцениваются преимущественно как смешные, то в оценке последнего эпизода самые близкие значения оценок по шкалам смеха и страха — 2,2 и 2,3.

На втором месте, по уровню переживаемой тревоги, как и ожидалось, оказался первый эпизод. Этот эпизод дети различного возраста оценивают как приблизительно в одинаковой степени смешной. Однако в оценках степени страха между возрастными группами обнаружены значимые различия — младшие дети оценивали его как более, а старшие как менее страшный.

Самую низкую оценку по шкале страха получили второй и третий эпизоды. При этом третий эпизод оказался самым смешным по суммарным оценкам. По-видимому, это связано, с одной стороны, с оригинальностью и удачным сочетанием предложенных нарушений (бобер высидывает яйца на гнезде), а во-вторых с близостью обыгрываемого контекста к детскому мировосприятию и опыту. Так, ставшее в данном случае предметом шутки, желание стать птицей через выполнение ее «обязанностей» весьма напоминает детскую ролевую игру и несомненно распознается в этом смысле детьми как нечто родственное и понятное. Вместе с тем, эпизод отличает отсутствие потенциально опасных нарушений, а значит, как старшие, так и младшие дети могли воспринимать его как безопасное.

Обсуждение результатов

В результате исследования было выявлено реципрокное отношение между страхом и смехом при восприятии детьми мультфильма. Чем более смешным кажется эпизод, тем менее страшным он воспринимается. Данная тенденция прослеживалась во всех исследуемых возрастах — от 4 до 11 лет. На наш

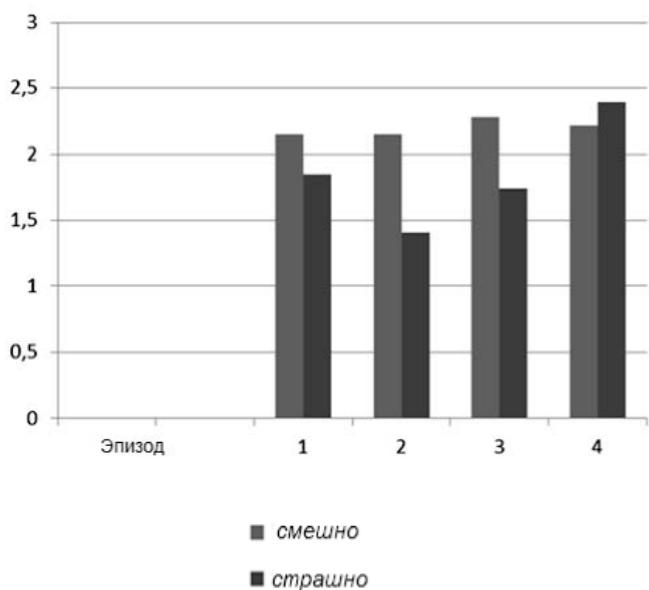


Рис. 6. Соотношение выраженности смешного и страшного в разных эпизодах

взгляд, это подтверждает представление о необходимости чувства безопасности для возникновения смеховой реакции. Старшие дети, благодаря сформированным механизмам критической оценки и отстранения от происходящего на экране, сохраняли чувство безопасности и могли иронично воспринимать нарушения «нормального» поведения персонажей. При этом острота нарушений норм или наличие в шутке рискованных, опасных событий могли способствовать особенно острому переживанию радости. Ведь чем более шутка «опасна», тем больше у смеющегося удовольствия от владения собственным страхом, переживания превосходства и освождения.

В этом отношении показательны возрастные различия при восприятии четвертого, самого «страшного» эпизода. Напомним, что младшие дети, воспринимали указанный эпизод как наиболее страшный и совсем не смешной, тогда как старшие, напротив, оценивали его как наиболее смешной и не особенно страшный и часто выбирали данный эпизод как предпочитаемый. Этот результат иллюстрирует динамику изменения субъективного переживания безопасности и его влияние на восприятие смешного. Младшие дети, не способные дистанцироваться от происходящего на экране, оказывались захваченными переживанием тревоги, что препятствовало получению удовольствия от юмористической ситуации. По-видимому, они начинали воспринимать нарушение «всерьез», не считывая его игровую природу. Вместо обретения разрядки, чувства освобождения в данном случае они оказывались, напротив, в плену у собственного напряжения.

Можно предположить, что чувство безопасности и восприятие смешного взаимно обуславливают друг друга. С одной стороны, нарастающая с возрастом способность к дистанцированию и к сохранению чувства безопасности позволяет воспринимать все больше нарушений (в том числе, связанных с ключевыми «темами» страха, по Экману) как комические. В то же время переживание смешного и связанное с ним ощущение контроля над собственными эмоциями и «опасными» темами поддерживает и укрепляет чувство безопасности, делает смех инструментом релаксации и преодоления страха.

В младшей возрастной группе наблюдалось наибольшее расхождение в оценках детей, при этом их оценки отличались крайними значениями, тогда как среди оценок старших детей было много средних. Указанные результаты, подтверждают предположение о том, что в ранних возрастах смеховая реакция менее устойчива и более амбивалентна — дети более склонны к перепадам смеха и страха в ответ на нарушения привычного функционирования. С возрастом происходит расширение диапазона смехового инверсирования — ребенку доступно все больше поводов для смеховых реакций.

Интересны также индивидуальные различия в восприятии мультфильма, которые отмечались во всех возрастных группах. Напомним, что по характеру поведения во время просмотра мы условно разделили детей

на «шумных» и «тихих». Можно предположить, что шумные дети находятся на более высоком уровне «смехового» развития, поскольку уже используют смех в качестве инструмента взаимодействия. Смех для них — не только реакция на происходящее, но и атрибут общения, средство поддержания собственного статуса, и, по-видимому, влияния на собственное настроение. По всей видимости, эти дети уже используют смех в качестве средства, которое позволяет ослабить напряжение и получать удовольствие от острых ситуаций. Однако смех как культурное средство у этих детей еще не интегрирован, он действует только в контакте с окружающими, при их поддержке. В этом смысле, показательно поведение детей, активно смеющихся и обращающихся к сверстникам во время просмотра, а затем, при отсутствии реакции смотрящих на происходящее на экране с напряжением.

В отличие от шумных детей, тихие, по-видимому, в меньшей степени, освоили смех как инструмент саморегуляции и социального взаимодействия, их смех — скорее реактивный. Он может возникать как реакция на некоторые адекватные (т. е. переживаемые этими детьми как безопасные) нарушения. В то же время, как видно по более низкому уровню смеха в этой группе в целом (преобладанию улыбок) и наличию детей, которые оставались совершенно серьезными на протяжении всего мультфильма, смех для этой категории детей более случайная и менее осознанная реакция, чем для детей из шумной группы. По всей видимости, для этих детей характерна большая погруженность в повествование, меньшая способность к отстранению.

Рассмотрим отношение детей к разным эпизодам фильма. Наиболее насыщенным комическими приемами, обыгрывающими страхи, с точки зрения взрослого, был четвертый эпизод. При этом старшим детям данный эпизод показался самым смешным, а уровень страха у них был значительно ниже, чем у младших. Младшие дети в основном оценивали данный эпизод как очень страшный.

Оценки второго эпизода распределились аналогичным образом: большинство младших детей оценили его как страшный, в то время как старшие считали его совсем не страшным. При этом дети всех возрастных групп оценили его как смешной. Наиболее смешным, по оценкам всей выборки, оказался третий эпизод. По-видимому, это связано с тем, что показанное в данном эпизоде желание стать птицей напоминает детскую ролевую игру и распознается детьми как нечто родственное и понятное. Вместе с тем, эпизод отличает отсутствие потенциально опасных нарушений, а значит, как старшие, так и младшие дети могли воспринимать его как безопасное.

В заключении хотелось бы вернуться к вопросам о возрастной адресации юмора, о связи смеха и страха в произведениях для детей и о развивающем значении детского смеха при просмотре мультфильмов.

Можно предположить, что существуют определенные закономерности возрастного развития смеха, которые связаны с особенностями тех норм, инвер-

сии которых вызывают смех. Чтобы искажение нормы стало смешным, сама нарушаемая норма должна быть усвоена, освоена и понятна. Смеховая реакция на нарушение нормы связана с определенной эмоциональной и личностной зрелостью. Поскольку за смеховой реакцией в широком смысле лежит преодоление определенной тревоги и неуверенности в стабильности и предсказуемости мира, смех в детском возрасте оказывается признаком достаточно развитого контроля, способности к отстранению. Норма, над нарушением которой смеется ребенок, в этом случае, может маркировать как уровень когнитивного развития, так и уровень развития рефлексии и отстранения.

Как показывает проведенный эксперимент, помимо «понятности» шутки (норма должна быть очевидна и ясна ребенку) наше исследование указывает на значение эмоциональной и когнитивной зрелости детей. Ведь если нарушается норма, имеющая для ребенка особое значение, ситуация оказывается не только не смешной, но и страшной.

Вместе с тем, важным представляется отметить другую сторону смеха — инструментальную. Как отмечалось выше, смех с определенного момента ста-

новится своеобразным средством построения отношений, включающим преодоление собственной тревоги или определенной, устоявшейся точки зрения. В этом смысле, смех, в том числе при просмотре мультфильмов, может и должен служить развивающим средством.

Таким образом, при определении возрастной адресации мультипликационного юмора важно говорить о попадании произведения в некую адекватную возрасту «зону смеха». Такая зона очерчивает круг норм, для которых возможна инверсия, а также механизмы этих инверсий в соответствии со следующими факторами.

- Норма, с одной стороны, должна быть понятной и усвоенной, а с другой — представлять интерес для ребенка, быть актуальной.

- Нарушение должно быть, с одной стороны, безопасным, а с другой — не слишком «пресным», в определенной мере испытывать и бросать вызов.

Рождение смеховых реакций у ребенка — своеобразный показатель преодоления своего страха и фрустрации на нарушение нормы, показатель овладения не только ситуацией, но и собой. В этом и заключается очищающая и развивающая функция смеха.

Финансирование

Работа выполнена в рамках РГНФ 12-06-00567.

Литература

1. *Аристотель*. О душе. Соч. в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1976. С. 371—448.
2. *Бергсон А.* Смех. М.: Искусство, 1992. 27 с.
3. *Бахтин М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990. 543 с.
4. *Козинцев А.Г., Бутовская М.Л.* О происхождении юмора // Этнографическое обозрение. 1996. Вып. 1. С. 49—53.
5. *Козинцев А.Г.* Смех, плач, зевота // Психология чувств или этология общения? / Ред. М.Л. Бутовская. М.: Старый сад, 1999. С. 97—121.
6. *Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В.* Смех в Древней Руси. Л.: Наука, 1984. 295 с.

7. *Лоренц К.* Агрессия. М.: Прогресс; Универс, 1994. 272 с.
8. *Лурье В.Ф.* Краткая антология младших подростков // Школьный быт и фольклор / Сост. А.Ф. Белоусов. Таллин, 1995. 202 с.
9. *Мартин Р.* Психология юмора / Под ред. Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2009. 480 с.
10. *Мищенко И.Е.* Юмор в политике (функции и технологии). Дисс. ... магистр. политологии. М., 2005. 38 с.
11. *Фрейд З.* Остроумие. Донецк.: Сталкер, 1999. 127 с.
12. *Экман П.* Психология эмоций. СПб.: Питер, 2010. 336 с.
13. *Shultz T.R.* Order of cognitive processing in humour appreciation // Canadian Journal of Psychology. 1974. Vol. 28. P.409-420.
14. *Veatch T.A.* Theory of Humor - Humor, the International Journal of Humor // Research. 1998. Vol. 2. P. 161—217.

Age Specifics of Perceptions of Funny and Scary Things in Animated Films

A.L. Romanova*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
psytoys@mail.ru

The paper addresses the phenomenon of a child's laughter and its role in the life of the child. Laughter is considered as a special type of cathartic experiences at the core of which lies the breaking of various well acquired cultural norms. At the same time, deviating from the common norms and stereotypes becomes the source of anxiety and fear. A hypothesis is set forth that the correlation between laughter and fear depends on the type and extent of the deviation as well as on the specifics of the child's perception of this deviation, which is closely connected with his/her age and the very situation of laughter-caused deviation. The paper describes outcomes of a research on children's perceptions of scary and funny things in an animated film that contains lots of deviations from various norms. A special technique was employed with which the children evaluated the film's key episodes as scary or funny. The research involved 3 groups of children aged 7–11 years. As a result, age-specific and individual differences were revealed in the children's perceptions of funny and scary things in the animated film; the discovered tendency is such that fearful feelings consequently decrease with age while laughing, on the contrary, increases. In the final part the paper reviews the issues of age ratings of animation humour and the 'zone' of laughter appropriate for each age.

Keywords: laughter reactions, fear, frustration, inversion of cultural norms, perception of animation, catharsis, age differences.

Funding

The research was carried out within the project #12-06-00567 of the Russian Foundation for Humanities

References

1. Aristotel'. O dushe. Moscow: Mysl' [About soul], 1976. Vol. 1, pp. 371–448.
2. Bergson A. Smekh [Laughter]. Moscow: Iskustvo, 1992. 27 p.
3. Bakhtin M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa [Francois Rabelais's creativity and national culture of the Middle Ages and Renaissance]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1990. 543 p.
4. Kozintsev A.G., Butovskaya M.L. O proiskhozhdenii yumora [About a humour origin]. *Etnograficheskoe obozrenie* [Ethnographic Review], 1996, no. 1. pp. 49–53.
5. Kozintsev A.G. Smekh, plach, zevota: Psikhologiya chuvstv ili etologiya obshcheniya [Laughter, crying, yawning: Psychology of feelings or communication ethology]. Butovskaya M.L. (ed.). Moscow: Staryi sad, 1999, pp. 97–121.
6. Likhachev D.S., Panchenko A.M., Ponyrko N.V. Smekh v Drevnei Rusi [Laughter in Ancient Russia]. Leningrad: Nauka, 1984. 295 p.
7. Lourents K. Agressiya [Agression]. Moscow: "Progress", "Univers", 1994. 272 p.
8. Lur'e V.F. Kratkaya antologiya mladshikh podrostkov. Shkol'nyi byt i fol'klor [Short anthology of younger teenagers. School life and folklore]. Belousov A.F. (ed.). Tallin, 1995. 202 p.
9. Martin R. Psikhologiya yumora [Humour psychology]. Kulikov L.V. (ed.). St-Petersburg: Piter, 2009. 480 p.
10. Mishchenko I.E. Yumor v politike (funktsii i tekhnologii). Diss. Magistr. [Humour in policy (function and technology). Magistr (Psychology) diss.] Moscow, 2005. 38 p.
11. Freid Z. Ostroumie [Wit]. Doneck: Stalker, 1999. 127 p.
12. Ekman P. Psikhologiya emotsii [Psychology of emotions]. San-Peterburg: Piter, 2010. 182 p.
13. Shultz T.R. Order of cognitive processing in humour appreciation. *Canadian Journal of Psychology*, 1974. Vol. 28, pp. 409–420.
14. Veatch T. A Theory of Humor - Humor. the *International Journal of Humor Research*, 1998. Vol. 2, pp. 161–217.

For citation:

Romanova A.L. Age Specifics of Perceptions of Funny and Scary Things in Animated Films. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 47–56. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Romanova Aleksandra Leonidovna, Psychologist of the Center for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. psytoys@mail.ru

«Страшные» мультфильмы современной анимации

Н.Г. Кривуля*

ФГОУ ВПО «Всероссийский государственный университет кинематографии имени С.А. Герасимова»,
Москва, Россия,
vgik-anima@yandex.ru

В статье поднимаются вопросы: «Может ли быть анимация страшной?», «Стоит ли ребенку смотреть страшные фильмы?», «Что может вызвать чувство страха или тревоги у детей разных возрастных групп при восприятии анимационных фильмов?», «Меняются ли образы страшного в анимации разных исторических периодов?». Ответы на эти вопросы автор статьи пытается дать, с одной стороны, на основе анализа анимационной продукции с позиций выявления факторов, влияющих на возникновение страхов у детей разного возраста и с учетом возрастной динамики страхов, и с другой стороны, на основе анализа материалов, полученных при проведении тестирования групп детей. В современной культуре «страшные» мультфильмы или мультфильмы, содержащие образы страшного, выполняют ту же терапевтическую функцию, что и сказки, испокон веков рассказываемые детям. При правильной организации просмотров они становятся неоценимыми помощниками при коррекции и профилактике детских страхов, способствуя усилению адаптивных возможностей ребенка, развитию творческих и коммуникативных способностей, повышению самооценки и уверенности в себе.

Ключевые слова: детские страхи, тревожность, анимация, мультфильмы, жанр хоррор, детские страшилки.

Обращение к поэтике анимации в целом дает основание утверждать, что одной из содержательных доминант ее художественного мира является страшное и вызванный им страх со всеми его оттенками: опасение, боязнь, испуг, ужас.

На возникающее чувство неожиданной опасности, испуга, преодоления страха как закономерных моментов в драматургии анимационных лент, особенно снятых на основе фольклорных текстов, указывали многие исследователи анимации. Тем не менее, стоит сказать, что серьезного обращения к анализу природы и структуры страшного в анимации, т. е. рассмотрения этой доминанты как эстетического явления, на наш взгляд, не было осуществлено. Отчасти это объясняется тем, что до последнего времени в отечественном киноведении бытовало мнение, согласно которому в детской анимации не должно быть места для серьезных переживаний, и тем более для демонстрации ситуаций и сцен страшного, ужасного или трагического. Отсюда нетрудно понять, почему неко-

торые критики пытались перелицевать страшное и выдать его за что-то другое, как правило, совершенно противоположное, смешное или нелепое.

Многие критики, оценивая анимационные фильмы, содержащие страшные сцены или вызывающие тревогу, такие как преследование приведениями Бетти Бупп, фантазмагорические видения и возникающие тревожные настроения ежика в тумане, сцена похищения дикими гусями Ивашки («Гуси-лебеди»), злодейства колдуньи Грингема («Волшебник изумрудного города»), превращение учеников в животных («Ученик Чародея»), полагают, что в них все нелепости, все происшествия и даже самые злые злодейства — все не всерьез, все только игра, только пестрое и шумное, почти эстрадно-цирковое представление, только искусные фокусы.

Несовпадение детского и взрослого восприятий одних и тех же событий, смешение при этом страшного и смешного — уже само по себе интересная проблема в художественном мире анимации.

Для цитаты:

Кривуля Н.Г. «Страшные» мультфильмы современной анимации // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 57–65.

* Кривуля Наталья Геннадьевна, Доктор искусствоведения, профессор кафедры режиссуры анимационного фильма, ФГОУ ВПО «Всероссийский государственный университет кинематографии имени С.А.Герасимова», Москва, Россия. vgik-anima@yandex.ru

Как правило, первый опыт серьезных переживаний большинство современных детей приобретает уже не только в процессе знакомства со сказкой, но и из просмотров анимационных фильмов.

В современной жизни экранные произведения активно вытесняют традиционные игровые и обучающиеся формы, а родители, предлагая своим детям просмотр того или иного мультфильма, порой не задумываются о его влиянии на ребенка. Согласно проведенным нами опросам, 63% родителей не знакомы с содержанием того, что будут смотреть их чада. В большинстве своем они полагаются на выбор сторонних людей — редакторов телеканалов, продавцов DVD-дисков, доверяют рекламе и анонсам, а порой и просто отдают право выбора произведения самому ребенку, который достаточно быстро осваивает навыки использования современных средств просмотра экранной продукции и доступа к ней.

В реальности ребенок, опекаемый взрослыми, до определенного времени свободен от страха, потому что не знает опасностей, не имеет собственного опыта и не обременен культурными представлениями о страшном и ужасном. Однако это не значит, что ребенок не способен испытывать чувство страха. Но причины, вызывающие детские страхи, иные, нежели у взрослых.

Один из ранних страхов, которые испытывают дети, рожден чувством покинутости, потери близкого [1; 2; 5; 6]. Это страх перед одиночеством и незащищенностью. Он возникает к концу первого года жизни малыша. По мере роста ребенка страх перед одиночеством притупляется, но все же остается.

В анимационных фильмах тема, связанная со страхом одиночества, брошенности, потери близких, является часто используемой и имеет вариативное воплощение. Наиболее точное отражение эмоционального состояния ребенка, переживающего страх одиночества, получило в ленте «Ожидая» (2008, В. Мякишевой). Этот же страх, но смешанный с иными детскими переживаниями, испытывают герои фильмов «Розовая кукла» (1997, В. Ольшванг), «Бабушка» (1996, И. Золотухина). Образ одинокого ребенка, оставленного занятыми на работе родителями, создается в ленте «Каролина в стране кошмаров» (2009, Г. Сеслик).

С взрослением ребенка у него появляются новые страхи. Страх одиночества трансформируется в страх оказаться лицом к лицу с непонятным миром, который воспринимается как враждебный и чуждый. Выходя за пределы «своего» мира, комфортного, изученного и дружелюбного по отношению к нему, в чуждое пространство, он испытывает страх пребывания в нем, если при этом нет тех, кто мог бы быть рядом и защитить его. Образ страха перед «чужим» миром получил разработку в фольклорных текстах, которые в свою очередь являются богатным материалом для анимации. Попадание героя в «чужой» мир всегда сопряжено с сильными эмоциями, порождающими чувство тревоги, смятения и страха. Вся гамма эмоций, порождаемая блужданием в непо-

знанном, нашла отражение в поведении ежика, спустившегося в туман. Его возбужденное сознание способно увидеть в тумане самые невероятные, фантастические образы, заставляет пережить волнение, тревогу и страх.

Страх попасть в чужой мир может принять форму страха темноты, который испытывают почти все дети. Этим умело пользуются создатели анимационных фильмов. С целью добиться эмоционального воздействия на психику ребенка, сцены, которые должны вызвать у него эмоциональное напряжение, тревогу, настороженность, они специально решают в приглушенной гамме и мрачных тонах, либо с резкими вспышками света или контрастными акцентами. Авторы специально затемняют показываемый мир, лишая возможности увидеть детали, либо сознательно разыгрывают действие в ночное время. Этот прием использовался в ленте «Мой сосед Тоторо» (1988, Х. Миядзаки), «Страх[и] темноты» (2007, Блатч, Ч. Бернс, М. Кайу), «Сказка про Козявочку» (1985, В. Петкевич), «За шкаф» (2012, А. Туркус), «Темнота» (2009, М. Виссер). Дети боятся темноты, потому что не видят, что происходит, потому что теряются в пространстве. В темноте очертания предметов меняются, порой они приобретают для ребенка зловещие абрисы, в темноте скрывается зло и ужасное, в темноте ребенок остро переживает и свое одиночество. Темнота предоставляет пространство для порождения пугающих видений; в тишине темных комнат дети, обладающие бурным воображением, поселяют чудовищ, которые готовы выйти и напасть на них. Герои мультфильмов, оказавшись в темных комнатах, мрачных подземельях, демонстрируют те же страхи, что и дети, но создатели большинства лент обязательно предлагают либо счастливый конец истории, либо способы преодоления этого страха.

Анимационные фильмы не только создают чувство страха, но и помогают ребенку научиться не бояться темноты и преодолевать страх по отношению к ней. Здесь стоит упомянуть такие фильмы, как «Страх темноты» из серии про Лунтика, «Ничуть не страшно» (1981, Л. Каюков), «Солнышко, Андрейка и темнота» (1980, Л. Зарубин), «Ночь рождения» (1980, Р. Зельма). Анимационные фильмы выполняют функцию нейтрализации страха.

Страх перед незнакомым миром сопровождается и страхом встречи с незнакомыми людьми [6]. Это могут быть не только реальные люди, с которыми ребенок сталкивается в обычной жизни, выходя на улицу, но и сказочные персонажи анимационных историй. При тестировании детей в возрасте от 3 до 5 лет после просмотра таких мультфильмов, как «Мойдодыр» (1954, И. Иванов-Вано), «Похитители красок» (1989, Л. Атаманов), «Гуси-лебеди» (1949, А. Иванов, А. Снежко-Блоцкая), «Ловушка для Бамбра» (1991, Н. Дабижа), «Буроба» (2012, О. Холодова), 34% из опрошенных сказали, что они испытывали чувство страха по отношению к центральным персонажам, а 42% опрошенных определили поведение героев как пугающее.

Однако, как показали результаты того же тестирования, дети, которые до просмотра фильмов определяли таких сказочных персонажей, как Баба Яга или Бармалей, как пугающих, как тех, кого стоит бояться, после просмотра фильмов «Айболит и Бармалей» (1973, Н. Червинская), «Баба Яга против» (1980, В. Пекарь), «Баба Яга и Проша» (2011–013), «Разноцветная история» (1986, Т. Павленко) поменяли свое отношение к этим персонажам. Большинство (85%) опрошиваемых детей персонажи Бабы Яги и Бармадея определили как плохих, но не вызывающих у них страха. Смену мнения у детей можно объяснить тем, что экран предлагает им конкретный образ, а не фантомного героя, наделенного отрицательными качествами и несущего угрозу. Достаточно часто можно слышать от родителей такие фразы «Будешь плохо вести себя — отдам Бабе Яге», «Закрывай скорее глазки и засыпай, а то Бармалей придет и тебя заберет», «Непослушных детей Бармалей забирает» и т.д. Сказанное родителями ребенок воспринимает как достоверное, и, соответственно, у него возникает страх, что его отвергнут, отдадут другому. Указанные персонажи представляются ему злыми и пугающими. Ребенок их никогда не видит и в силу этого наделяет их самыми страшными, с его точки зрения, чертами. Встречая данного персонажа на экране, он может изменить свое мнение по отношению к нему. Благодаря срабатыванию психологического механизма ребенок получает средство для преодоления страха — то, что видимо, уже не так страшно, как неизвестное. При этом драматургия фильма всегда предлагает способы преодоления негативного. В фильмах зло наказуемо, осмеиваемо, а добро побеждает, тем самым ребенок получает в руки механизм преодоления страха по отношению к сказочному персонажу.

Следующий этап на пути постижения печального и даже трагического в человеческой жизни — это самые ранние размышления ребенка о смерти, об утрате близких, поражающие наивностью детского неведения и эгоизма и потому жестокие и комические одновременно. В возрасте 5–6 лет ребенок начинает испытывать страх смерти, который может быть связан со страхом перед болезнью, физической травмой, природными стихиями, животными или сказочными персонажами. Особое эмоциональное воздействие в этом возрасте оказывают такие фильмы как «Бемби» (1942, Д. Хэнд), «Король-Лев» (1994, Р. Аллерс, Р. Минкофф), «Спящая красавица» (1959, Кл. Джерони), «Серая шейка» (1948, Л. Амальрик, Вл. Полковников), «Мои светлячки» (1988, И. Такахата). Страх смерти зачастую связан у ребенка и со страхом одиночества, оставленности родителями.

Страх одиночества у ребенка связан не только с тем, что он оставлен родителями, заперт один в комнате, но и со страхом потери родителей. Эта тема весьма болезненно переживается ребенком. Хотя она не является раскрученной, чаще встречаются фильмы, где дети просто оставлены без внимания и любви родителей, но все же можно назвать целый ряд

лент, где эта тема нашла отражение. Среди них можно вспомнить такой шедевр мировой анимации как «Бемби», где смерть матери олененка показывается за кадром. Но она первое, что вспоминали дети после просмотра фильма, отвечая на вопрос «Что их больше всего разочаровало в фильме?». Стоит отметить, что на многих эта сцена произвела столь сильное впечатление в детстве, что при опросах старших школьников на вопрос «Назовите фильмы и сцены, которые вызвали у вас эмоциональные переживания» 39% опрошиваемых указывали данный фильм и данную сцену. К числу лент, где показывается смерть родителей, можно отнести такие как: «В поисках Немо» (2003, Э. Стэнтон, Л. Анкрич), где буквально в первых кадрах мать Немо оказывается съеденной хищной рыбой; «Земля до начала времен» (1988, Д. Блат), где мама бронтозаврика Крошки-Ножки умирает от ранений, нанесенных в сражении с агрессивным тираннозавром; «Король-лев», где отец Симбы Муфаса гибнет под копытами стада антилоп гну.

Если в вышеуказанных лентах нашла отражение тема смерти родителей, то в грустной ленте «Мои светлячки», повествующей о трогательных взаимоотношениях брата и сестры Сэйта и Сэцуко, оставшихся сиротами после Второй мировой войны, маленькая Сэцуко заболевает и умирает, что становится трагедией для ее брата.

Не менее трагическим переживанием для детей оказывается осознание смерти или физического страдания любимого животного.

Страх смерти может переживаться ребенком не буквально, а в иной форме, в форме прекращения физического бытия и превращения в вещь, в нечто мертвое, неживое. После просмотра фильма «Альма» (2009, Р. Блаас), по сюжету которого девочка попадает в магазин кукол и превращается там в еще одну куклу, 53 % опрошиваемых детей в возрасте 5–8 лет говорили о возникновении чувства тревоги.

Дети разного возраста неодинаково реагируют на стимулы и ситуации вызывающие у них чувство страха при просмотре мультфильмов. Дошкольники при просмотре анимационных фильмов испытывают чувство страха при виде inferнальных, монструозных и демонических существ, любых искаженных природных форм. Негативные чувства рождаются при восприятии на экране образов скелетов, привидений, чудовищ, чертей или инопланетных существ, тогда как подростки уже не верят в них и не испытывают сильного страха. При просмотре одного и того же фильма страх у детей разного возраста могут вызывать абсолютно разные ситуации. Например, у малыша страх может вызвать внешний вид Франкенштейна, а его старший брат может испытывать ужас от того, что люди хотят сделать с этим персонажем, не причиняющим им зла, но просто не похожим на них. Для малышей в определении персонажа и реакции на него важную роль играет внешний вид, тогда как для детей старшей возрастной группы на первый план выходят поступки и мотивации персонажа. Бе-

зобразный герой пугает сильнее, но если безобразный герой имеет добрые намерения, то отношение к нему уже не столь однозначное. В этом плане показателен образ Квазимодо из диснеевского фильма «Горбун из Нотр-Дама» (1996, Г. Труздейл). Большинство малышей 5-6 лет после просмотра фильма говорили, что они его боятся, тогда как школьники 9–11 лет отмечали, что этот образ не вызывает у них страха. Они указывали на чувство симпатии и сострадания к нему. Интересно отметить, что многие дети 6–7 лет (84%) после просмотра фильма «Лило и Стич» (2002, Д. ДеБлуа, Кр. Сандерс) называли главного героя — инопланетного зверька Стича страшным, но милым и добрым. Отмечая его «страшный», необычный внешний вид, никто из опрошиваемых детей не сказал, что он их пугает.

Страхи зависят и от уровня когнитивного развития ребенка. Стоит отметить, что у детей социально адаптированных, посещающих дошкольные образовательные заведения, страх перед смертью переживается менее болезненно. Ребенок переключается с концентрации внимания на собственных страхах на занятия, где все для него ново и интересно. Экран помогает преодолеть чувство страха, предлагая либо смеховые и игровые модели поведения, либо модели в которых жизнь и смерть предстают как единая концепция существования. Современный анимационный экран активно разрушает устоявшиеся в культуре представления о целом ряде inferнальных, демонических существ (чертях, скелетах, покойниках, демонах), традиционно связанных со страхом смерти. В большинстве анимационных лент эти персонажи предстают как комедийные образы или персонажи игрового действия, среди таких лент: «Каспер, дружелюбное привидение» (1945–1963, И. Спарбер), «Чертик на заборе» (2012, Р. Гиматдинова), «Монстры на каникулах» (2012, Дж. Тартаковский), «Костя» (2011, А. Дьяков). В современной анимации активно развивается тенденция показа персонажей, традиционно связанных с пространством страха, как веселых, смешных и добродушных героев. Эти персонажи, действуя в пространстве экрана и в тех ситуациях, которые придумали для них создатели фильмов, вызывают не страх, а сопереживание. Оценку героя по внешнему виду дали только 15% опрошиваемых, тогда как 68% детей мотивировали свои симпатии в отношении подобных персонажей, исходя из их поведения и совершаемых поступков. Большинство опрошиваемых детей после просмотра фильмов с их участием готовы идентифицировать себя с ними или хотели бы видеть их в качестве своих друзей.

Смотря анимационный фильм, в котором опасности подстерегают героя на каждом шагу, переживая всякую, даже временную, неудачу героя как свою, ребенок учится «принимать к сердцу чужие печали и радости». В процессе просмотра фильмов, безусловно, создается определенный эмоциональный контакт между анимационным персонажем и ребенком. Но справедливости ради стоит отметить, что этот контакт носит опосредованную форму, так как герой на-

прямую не взаимодействует с ребенком. Соответственно, страхи, которые способен вызвать у ребенка образ, созданный экраном, носят временный характер и неустойчивы. Они гораздо слабее тех страхов, которые порождаются реальностью, но страхи, порожденные реальностью, могут закрепляться и усиливаться в процессе просмотра фильма.

Все дети по определению оптимисты. Для них жизнь — это нечто радостное. И изменение этого представления происходит не только в процессе взросления, но и под влиянием экранных произведений. Постепенно они понимают, что жизнь многолика, что в ней есть место и радостям и печалям, и добру и злу, все сильнее переживается страх возможной утраты изначального счастья, которое для психики ребенка является нормой.

А. Захаров утверждает, что: «Беспокойство, тревога, страх — такие же неотъемлемые эмоциональные проявления нашей психической жизни, как и восхищение, радость, гнев, удивление, печаль. Сформировавшиеся реакции страха являются сравнительно стойкими и сохраняются даже при понимании их бессмысленности. Поэтому воспитание устойчивости к страху обычно направлено не на избавление человека от него, а на выработку умений владеть собой при его наличии» [3, с. 31].

Детям свойственно избавление или преодоление страхов через создание мифологических рассказов. Наиболее распространенной формой детской мифологии являются страшные истории как универсальное явление детской субкультуры, как «потаенный жанр», посредством которого из поколения в поколение ребенок познает окружающий мир, учится преодолевать страх, а, следовательно, утверждается как личность. Анимация не может пройти мимо столь распространенного в детской среде явления.

Экранизация «страшных историй» или историй в жанре «черного юмора» становится одним из активно развивающихся направлений анимации. В числе таких лент можно назвать: фильм «Розовая кукла», анимационные страшилки «Сказки-потешки», сериал «Красный луч» Андрея Бахурина, серию «Страх[и] темноты», основанную на визуализации фобий. Но все эти фильмы скорее ориентированы на взрослого зрителя, уже пережившего детские страхи, и представляют собой личностную рефлексию на прошлое.

Следует помнить, что для каждой возрастной категории существует свой диапазон страшного. И то, что не вызывает страх в детстве в силу незнания, в более взрослом возрасте может восприниматься как ужасающее. Дети вполне нормально воспринимают истории, в которых Змею Горынычу отрубают голову, волку вспарывают живот и достают оттуда Красную шапочку и ее бабушку. Для них подобные акты жестокости, вызывающие мурашки у взрослого, являются убедительным доказательством торжества справедливости, честности и победы добра. Просмотр сюжетов серий «Том и Джерри» или «Веселые лесные друзья», содержащих сцены жестокости, ко-

торые у взрослого вызывают неприятие и классифицируются как проявление агрессии, ребенком оцениваются по-иному. Они, вызывая смех, воспринимаются как часть своеобразной игры, не влекущей за собой шлейф негативных ассоциаций. Подражая модели подобного агрессивного поведения, ребенок не осознает ужаса совершаемого и возможных последствий, для него это лишь форма игрового (веселого) поведения. Однако мультфильмы о заблудившейся в лесу Машеньке, Мальчике-с-пальчике и его братьях, брошенных родителями, о похищенном Бабой Ягой Ивашке или о Мухе-Цокотухе у ребенка двух-трех-летнего возраста могут вызвать чувство тревоги и страха. Малыш будет идентифицировать себя с героем фильма и полагать, что и с ним могут поступить подобным образом, а ведь именно в этом возрасте страх одиночества является доминирующим.

Для маленьких зрителей, чье эстетическое сознание еще не развито, восприятие фильмов «Бармалей», «Мойдодыр», «Евстефейка волк», «Жихарка», «Машенька и три медведя», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» трансформируется в самостоятельный рассказ, художественная модальность которого приобретает основные жанровые аспекты «страшной истории» (былички, легенды, страшилки). Тогда как дети старшего дошкольного возраста, чье эстетическое чутье уже проснулось, при восприятии этих же лент вполне могут ощутить авторскую иронию, скрывающуюся за жутковатым событийным рядом. Модальность в «Жихарке» в восприятии старших дошкольников становится иной, аналогичной сказочной. Хотя опасность, угрожающая героине, по-прежнему переживается как вполне серьезная, ничуть не шуточная, переживается она уже эстетически, с учетом игрового, условного начала. Ребенок 6–7 лет уже готов с пониманием обсуждать страшные события сказочного сюжета, он уже отличает вымышленность экранного пространства от реальности. Если не акцентировать его внимание на страшных моментах, то он быстро переключается с них и гораздо больше внимания после просмотра уделяет активному действию в сюжете, направленному на торжество добра.

Если дошкольники и младшие школьники фильмы серии «Веселые Лесные друзья» считали страшными, то просмотр этих же сюжетов учащимися средней школы и старшеклассниками вызывал чувство смеха. Они воспринимают происходящее в рамках игровой ситуации, а детские игры бывают жестокими, особенно в переходный период, период полового созревания и утверждения себя как личности.

По мнению А.И. Захарова: «С возрастом происходит интеллектуальная переработка страхов, они все более теряют эмоциональное звучание и наивно-детский характер. Если упоминание о Бармалее способно вызвать дрожь у трех-четырёхлетних детей, то подросток откровенно рассмеется» [4, с. 122].

Назвать самый страшный мультфильм, как и самую страшную сказку практически невозможно. Это связано и с тем, что понятие страшное и границы

страха весьма субъективны. В каждом возрасте у каждого отдельного ребенка свой индивидуальный набор страхов и понятие страшного связано с его жизненным опытом и эмоциональной восприимчивостью.

Психологи, занимающиеся теорией страха, выделяют три основные категории страхов:

1. Биологический страх — то, что знаменитый физиолог И. Павлов определял как «проявление естественного рефлекса, пассивно-оборонительную реакцию с легким торможением коры больших полушарий». Биологический страх, связанный с угрозой для жизни, основан на инстинкте самосохранения и имеет защитный характер. К биологическим страхам относятся страх темноты, страх перед неизвестными людьми, перед животными, пресмыкающимися, насекомыми, перед проявлениями природных стихий (страх грозы, огня, воды) и т.д.

2. Социальный страх — имеет отношение к социальному статусу человека. Специфика социального страха носит опосредованный характер и состоит в том, что объекты страха не могут нанести вред человеку. Социальные страхи произрастают из примитивных биологических страхов и в большей степени характерны для детского возраста. Формы проявления социальных страхов зависят от типа общества, социокультурного контекста, исторической эпохи, возраста, пола и социального положения человека. Социальные страхи характеризуются тем, что могут носить массовый характер и меняться с возрастом. К детским социальным страхам относятся страх быть осмеянным, страх одиночества, страх публичного выступления, страх быть обманутым, страх наказания, страх неудачи.

3. Экзистенциальные страхи — они присущи всем людям, одни подвержены им больше, другие меньше. Эти страхи связаны с глубинной сущностью человека и отличаются неконкретностью содержания. К этой категории страхов относятся: страх перед временем (страх смерти и старости, страх перед неизвестностью будущего); страх перед пространством (страх замкнутого пространства, страх темноты, страх высоты или глубины); страх жизни, который выражается в страхе перед таинственным, непонятным, страх перед непостижимостью жизни или ее бессмысленностью, страх перед самим собой (страх сойти с ума, страх собственных мыслей, страх потери контроля над собой), страх перед порядком или хаосом жизни.

Существуют и промежуточные формы страха, которые объединяют несколько вышеуказанных категорий, например, страх болезни, страх потери близких.

Аниматоры, работающие в жанре хоррор или создающие фильмы со страшными сценами, обращаются чаще всего одновременно к нескольким категориям страха, объединяя между собой пару-тройку страхов в одной сюжетной линии. Чтобы достичь большего эффекта и эмоционального воздействия, смысловая форма облекается в соответствующее ви-

звучное воплощение и дополняется музыкальным сопровождением, голосом, шумами, выстраивается с определенной темпо-ритмической монтажной структурой, что направлено на усиление тревожной и жуткой атмосферы и без того пугающей рисованной истории. Однако, в отличие от игровых лент, в анимации все же сохраняется определенная мера условности, не позволяющая вторгнуться в пространство реального и сделать показываемое достоверным. Хотя эта грань в современной анимации с учетом применения цифровых технологий становится все менее ощутимой.

Анимационные фильмы, способные вызвать у детей страх, можно классифицировать по следующим группам:

- по возрастной аудитории (для детей, для подростков, для взрослых);
- по странам (мультфильмы СССР, американские, японские мультфильмы);
- по цели (потенциально страшные — создатели сознательно вводят пугающие элементы в сюжет, косвенно страшные — случайное совпадение нескольких или многих элементов, которые могут вызвать у зрителя чувство страха);
- по темам (о зомби, о вампирах, о животных, об оживших куклах, мракабические, с визуализацией фобий и страхов).

Отдельно стоят мультфильмы, которые создаются не для детской аудитории. В большинстве своем они представлены аниме в жанре ужасов («Кровь: Последний темный», «Король Терний», «Акира», «Город чудищ», «Проклятие», «Идеальная синева», «Космос: Территория смерти»). Именно эти фильмы являются наиболее страшными и вызывают особый интерес у детей подросткового возраста. Они во многом схожи между собой, так как призваны довести зрителя до определенного душевного состояния.

Стремление показать на экране нечто страшное присутствовало в анимации с самых первых ее шагов. Ленты Ж. Мельеса изобиловали чертями, привидениями, духами, да и сам режиссер любил появляться на экране в костюме Мефистофеля и демонстрировать зрителю невероятные чудеса. Анимация с ее возможностью показа невероятного, выхода за границы возможного способствовала этому. Название первого полностью анимационного фильма «Фантазмагория» Э. Коля явно указывает на путешествие в мир ужаса или ночных кошмаров. Анимация прошла долгий путь с момента выхода первых лент Э. Коля, но у анимационных ужастиков всегда были свои поклонники. К этому жанру анимации обращались многие великие аниматоры, среди которых Вл. Старевич, У. Дисней, А. Алексеев, М. и Д. Флейшеры, П. Гримо, братья Квей, Ян Шванкмайер, Т. Бёртон, П. Думала и многие другие.

В последние годы западная анимация активно осваивает жанр анимационного хоррора. Автором нескольких таких фильмов является Тим Бёртон. Его

знаменитые фильмы — «Винсент», «Кошмар перед Рождеством», «Франкенвини», «Труп невесты». Тема inferнального и страшного становится все более привлекательной для западноевропейской анимации. В связи с развитием цифровых технологий формы реализации ужасного на экране выходят на новый художественный и технический уровень, позволяя превращать невероятное в достоверное. В последнее десятилетие все чаще можно увидеть на экранах фильмы, обращающиеся к теме ужасного. Такие ленты как «Дом-монстр», «Мир Стейнбоя», «Каролина в стране кошмаров», «Ленор — маленькая мертвая девочка», «Суббота 14», «Магазинчик самоубийств», «Как приручить зомби», «Последний поезд», «Однажды ночью в одном городе», «Петя и волк», «Ван Хельсинг», «Рождественская история», «Франкенштейн против человека волка», «Паранорман, или как приручить зомби» заставляют трепетать в страхе не одно детское сердце. Но эти фильмы, как правило, смотрят дети начального и среднего школьного возраста.

Не меньший страх у старших дошкольников и детей начальной школы вызывают ряд диснеевских фильмов, среди которых «Пиноккио», «Бемби», «101 далматинец», «Спящая красавица», «Лис и пес», «Черный котел». К их числу можно присоединить и ленту «Корабельный холм»¹ М. Розена, снятой по книге Р. Адамса, или «Унесенные призраками» Х. Миядзаки.

Начиная со старших классов средней школы, дети проявляют интерес к японской анимации, пропитанной фантазмагорическими сюжетами о духах, оборотнях, ведьмах, роботах и инопланетных цивилизациях. Среди достаточно большого числа японских аниме самыми страшными считаются «Босоногий Ген» и «Охотники на вампиров Д: Жажда крови». Если первый фильм основан на реальных фактах и повествует о ядерном поражении Хиросимы, то вторая лента — это вымышленная история о вампирах и охотниках за их головами. На сегодняшний день эти фильмы являются классикой анимационного ужаса.

В последние годы западноевропейская анимация активно включилась в производство анимационных лент в жанре хоррор для подростков, вступив в непривычную для себя конкурентную борьбу за зрителя с игровым кинематографом и японской сериальной продукцией, для которой жанр хоррора является традиционным. Пытаясь завладеть вниманием зрителя, она пока еще остается в рамках короткометражных фильмов, где чувствует себя более уверенно и имеет пространство для экспериментов. Пример такой ленты — «Воронья пустошь» (К. Кларк)

Стоит также выделить работу французских мультипликаторов 2007 года с очень красноречивым названием «Страх[и] темноты», но фильмы этого сборника скорее заинтересуют старшеклассников. Основой сборника стала визуализация коллекции

¹ В российском прокате лента шла под названием «Уплывший холм».

наиболее часто встречаемых фобий и страхов: насекомые, призраки, сумасшедшие старики, мутации, погони озлобленных собак, странные дома. Список страшных фильмов в последние годы пополнили следующие ленты: «Другой мир: Бесконечная война», рассказывающий о беспощадной войне оборотней с вампирами; «Как приручить зомби», повествующий о том как маленькая девочка Дикси находит себе друзей на местном кладбище среди мертвецов. Кроважидные зомби, населяющие города, становятся героями в ленте «Мясорубка (Город Гнили)», «Фанаты Зомби. Ходячие мертвецы». Среди западноевропейских аниматоров наиболее тонко разрабатывают тему страхов британские режиссеры. Мрачный проект «Дети — страшные создания» Т. Джонсона и К. Тауэлл посвящен странным детям и их комплексам, страхам, обидам и одиночеству. Д. Фирт, известный в кругу профессионалов как создатель мрачно-шизофренических анимационных короткометражек, выпустил анимационный сериал в жанре хоррор «Салатные обрубки», пользующийся особой популярностью у пользователей Интернета. Еще один британец Дж. Баттон, пристрастившийся, как он сам говорит, к фильмам ужасов с пяти лет, вдохновляется ими и в своем творчестве. Его ленты «За закрытыми дверями» и «Красная шапочка» пополняют список мрачных сюжетов.

Страшные сюжеты присутствовали и в отечественной анимации советского периода, которую многие адепты «охранительной педагогики» склонны определять как «самую безобидную в мире». Список страшных мультфильмов этой эпохи достаточно солидный. Нельзя не согласиться с тем, что «Халиф-аист», «Ночь на лысой горе» или «Большой Подземный бал» — довольно жуткие мультфильмы. Обилие чудовищных существ и сложный запутанный сюжет вызывали страх у большинства советских детей. Не меньший ужас вызывал мультфильм «Черная курица, или Подземные жители», рассказывающий об унылых и неприятных существах подземелья. В фильме, в сюжетную канву которого вплетены отсылки ко многим детским страхам, также поднимается тема предательства, коего боится немало количество детей и взрослых. Интересным является тот факт, что самый лучший мультфильм всех времен и народов «Ежик в тумане» для многих является страшным. Чего только стоят ночные приключения ежика, краски и звуки в этом мультике.

С изменением социокультурной ситуации на территории бывшего Советского Союза в конце прошлого века и распадом устоявшейся картины мира, нарастанием тенденций антропологического кризиса тема ужасного и страхов из маргинальной области советской анимации оказалась в центре ее внимания. Неудивительно, что, начиная с последнего десятилетия XX в. и до сегодняшнего момента, тема ужасов и страхов постоянно присутствует в списках фильмов, выпущенных как российскими аниматорами, так и аниматорами бывших союзных республик. Причем, медленно двигаясь из области детского кинематогра-

фа к взрослому зрителю, отечественная анимация, обращаясь к темам фобий и страхов, не может до конца определиться с адресатом своих фильмов. Если такие фильмы как «Вий», «Гостинец от крестной», «Ночь перед Рождеством» обращены явно к детскому зрителю, то ленты «Розовая кукла», «Бескрылый гусенок», «Ночь пришла», «Носферату», «Пустота», «Черные истории» вряд ли будут ему понятны при самостоятельном просмотре и потребуют вдумчивого разговора со старшими.

Как видим, самый казался бы безобидный вид искусства, анимация тоже может пугать, страшить и доводить зрителя до состояния ужаса. Количество страшных мультфильмов год от года не уменьшается. Особенно в последнее время, когда на экранах все чаще появляются фильмы, созданные в 3-D анимации для старшей аудитории зрителей, однако по инерции их смотрят и малыши.

Все чаще героями анимационных лент становятся вампиры, монстры, скелеты, оборотни, трупы и прочие демонические существа. Причем вся эта «нечисть» предъявляется детям в привлекательной стилистике и наделяется самыми гуманными качествами, что вызывает скорее симпатии к этим персонажам и желание подражать им, нежели страх и отвращение.

В современной анимации появилось множество принципиально пародийных жанровых форм, которые направлены на размытие границ жанра фильма ужасов и включение в него несвойственных ему художественных приемов. В детской анимации появляются такие пародийные жанры, как пародийный триллер, «ужастик», страшилка, кошмарики, «современные жуткие истории», «страшные ужасы», «кладбищенские и вампирские истории». В связи с этим можно вспомнить пародийно-иронический анимационный детектив «Носферату». Проникновение в детско-подростковую анимацию пародийных форм отвечает тенденции к укреплению иронично-игрового начала в современной детской культуре вообще и к размыванию четких возрастных границ, многоадресности художественных текстов.

Анимационные фильмы представляют собой одно из средств, воздействие которого на психику маленького человека позволяет противостоять многочисленным страхам, преодолевать деструктивное поведение и многие негативные аспекты реальности. Смотри те или иные мультфильмы, он готов пересматривать одни из них по многу раз, а другие и вовсе отказывается смотреть повторно. Персонажи одних мультфильмов он готов рисовать и с удовольствием рассказывает о них, а других даже не может вспомнить после просмотра. Взрослым стоит внимательнее присматриваться к тому, что предпочитает ребенок. Его выбор может быть связан с поиском решения возникших проблем, с желанием преодолеть какие-то страхи или опасения. Зная суть проблем, взрослым будет проще помочь ребенку избавиться от них. Если в фильмах присутствуют страшные сцены, то это не повод запрещать их смотреть малышам,

нужно лишь только после просмотра обсудить их с ребенком. Смотря на экран, ребенок пытается найти там решение собственных проблем. Сквозь призму страхов экранного героя он рассматривает собственные переживания. Если герой находит выход из ситуации и может победить страхи, то этот опыт ребенок присваивает себе. Если же дети предпочитают страшные фильмы, то следует им задать дополнительные или наводящие вопросы. Это помогает выявить неожиданные проблемы. Интерес к страшным

или агрессивным фильмам может быть свидетельством внутреннего психологического напряжения у ребенка, возможно связанного с эмоциональной обстановкой в семье, непониманием в среде сверстников или иными причинами. В этом случае оптимальным выходом станет обращение к профессиональному психологу, который поможет ребенку разрешить внутренние противоречия или возникшие проблемы, не позволяя им перерасти в болезненные состояния и фобии.

Финансирование

Работа выполнена в рамках РГНФ 12-06-00567.

Литература

1. Бердникова Ю. Мир ребенка. Развитие психики, страхи, социальная адаптация, интерпретация детского рисунка. СПб.: Наука и Техника, 2007. 288 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2009. 398 с.

3. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб.: Гиппократ, 1995. 128 с.
4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб: Союз, 2000, 448 с.
5. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. 445 с.
6. Оклендер В. Окна в мир ребенка. Руководство по детской психологии. М., Независимая фирма «Класс», 2007. 336 с.

'Scary' Cartoon Films in Modern Animation

N.G. Krivulya*

Russian State University of Cinematography n.a. S. Gerasimov, Moscow, Russia,
vgik-anima@yandex.ru

The paper addresses such issues as "Can animation be scary?", "Should a child be allowed to watch scary cartoon films?", "What exactly in a cartoon can evoke the feeling of fear in children of different age groups?", "Are images of 'scary things' different at different historical times?". The author attempts to answer these questions basing, on the one hand, on the analysis of animated films and factors that might contribute to the development of fears in children of different ages (and taking into account the age specifics of child fears), and on the other hand, on the analysis of various data obtained through tests carried out on children. In the modern culture, 'scary' animated films or the ones containing the images of 'scary things' have the same therapeutic function as fairy tales have had for centuries now. If organized appropriately, watching animated films can be of much assistance in preventing fears as well as helping the child to deal with them; it contributes to the child's adaptive abilities, promotes creativity and communication, and restores the child's self-esteem and self-confidence.

Keywords: child fears, anxiety, animation, cartoon films, horror genre, children's horror stories.

Funding

The research was carried out within the project #12-04-00339 of the Russian Foundation for Humanities

References

1. Berdnikova Yu. Mir rebenka. Razvitie psikhiki, strakhi, sotsial'naya adaptatsiya, interpretatsiya detskogo risunka [World of the child. Mentality development, fears, social adaptation, interpretation of children's drawing]. Saint Petersburg: Nauka i Tekhnika, 2007. 228 p.
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [The personality and her formation at children's age]. Saint Petersburg: Piter, 2009. 398 p.
3. Zakharov A.I. Kak pomoch' nashim detyam izbavit'sya ot strakha [How to help our children to get rid of fear]. Saint Petersburg: Gippokrat, 1995. 128 p.
4. Zakharov A.I. Dnevnye i nochnye strakhi u detei [Day and nightmares at children]. San-Petersburg: Soyuz, 2000. 448 p.
5. Izard K.E. Psikhologiya emotsii [Psychology of emotions]. Saint Petersburg: Piter, 1999. 445 p.
6. Oklender V. Okna v mir rebenka. Rukovodstvo po detskoj psikhologii [Windows to the world of the child. Guide to children's psychology]. Moscow: Nezisimaya firma "Klass", 2007. 336 p.

For citation:

Krivulya N.G. 'Scary' Cartoon Films in Modern Animation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 57–65. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Krivulya Natalya Gennadievna.*, Doctor of Art Criticism, professor at the Chair of Animation Direction, Russian State University of Cinematography n.a. S. Gerasimov, Moscow, Russia. vgik-anima@yandex.ru

Создание мультфильмов как творческая деятельность детей

А.А. Мелик-Пашаев*

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия,
zinaidann@mail.ru

Автор статьи исходит из убеждения, что адекватное восприятие произведений какого бы то ни было вида искусства предполагает наличие у ребенка собственного творческого опыта. С этой точки зрения в статье рассматриваются занятия мультипликацией как область детского творчества, общего художественно-эстетического развития и как действенное средство воспитания культурного зрителя. Раскрываются возможности мультипликации в плане общего психического развития ребенка. На фоне деградации и вытеснения из массовой школы традиционных форм гуманитарно-художественного образования именно с мультипликационной педагогикой и расширяющимся мультипликационным движением связываются перспективы обновления художественного образования как такового и возможности его влияния на общее образование в целом. Подробно рассматривается деятельность ежегодного Открытого Всероссийского фестиваля детского мультипликационного кино «Жар-птица» (г.Новосибирск) как пример успешного распространения мультипликационных практик. Анализируются причины успешности этого уникального фестиваля: атмосфера праздника сотрудничества и взаимообучения, не омрачаемого соперничеством и борьбой за места и награды, а также участие студий разного уровня и больших мастеров мультипликации.

Ключевые слова: мультипликация, мультипликационная педагогика, художественное творчество и восприятие искусства.

руках будущих просветителей мультипликация станет самым послушным и гибким инструментом образования.

Достаточно будет только знать, как им пользоваться.

Уолт Дисней

Задумываясь о взаимоотношениях детей с экраном, о нашей обязанности как-то регулировать эти отношения, мы, естественно, задаемся вопросами: какие фильмы, в каком возрасте, в каком объеме, при каком участии взрослого должен смотреть ребенок, чтобы их понять, получить пользу, а не вред, полюбить хорошее кино, а не плохое. Мы обдумываем эти вопросы с разных точек зрения: с педагогической, психологической, социологической киноведческой, терапевтической... И во всех случаях имеем в виду ребенка исключительно как *зрителя*.

Казалось бы, кем же еще может или должен быть в этой ситуации ребенок? И разве не в том наша за-

дача, чтобы растить заинтересованных, компетентных зрителей (читателей, слушателей)?

Задача, разумеется, в этом, но, если решать ее прямолинейно, то она, скорее всего, решена не будет: маленький зритель может так никогда и не стать полноценным и самостоятельным партнером в диалоге с автором экранного произведения (как и произведений других видов искусства).

Процесс художественного развития ребенка всегда двуедин. Одна его сторона — восприятие, освоение, понимание, оценивание произведений, в том числе не созданных специально для детей. Другая — приобщение к творческому опыту, самостоя-

Для цитаты:

Мелик-Пашаев А.А. Создание мультфильмов как творческая деятельность детей // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 66–71.

* Мелик-Пашаев Александр Александрович, доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологических проблем художественного развития, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия. zinaidann@mail.ru

тельное *создание* произведений того или иного вида искусства.

С первой стороны связаны главные заботы общего образования на всех возрастных этапах; вторая, казалось бы, тяготеет к области профессиональной. Однако на деле разделить их невозможно: полноценное художественное развитие ребенка предполагает одновременное (не столько в хронологическом, сколько в психологическом смысле) освоение двух взаимосвязанных позиций: позиции реципиента, т. е. воспринимающего произведение, и позиции его автора.

Читать, как говорил М.М. Бахтин, значит *читать автора*. Восприятие произведения — это особого рода диалог с автором, опосредованный художественным текстом [2]. И чтобы диалог этот был полноценным, в известном смысле равноправным, был, по выражению того же Бахтина, «сотворчеством понимающих», чрезвычайно важно, может быть, даже необходимо, чтобы воспринимающий обладал собственным опытом «бывания» в позиции автора. Тогда он «знает», *что нужно испытать*, чтобы зародился художественный образ и потребность его воплотить, а также *что нужно сделать*, чтобы этот образ стал выразительным и зажил полноценной самостоятельной жизнью, т. е. отделился от твоего непосредственного переживания, от тебя самого и мог быть адекватно воспринят другими. И это опытное знание всегда выходит за рамки того, что может быть до конца рационализировано, вербализовано, усвоено в форме информации.

Обладая таким опытом, даже очень скромным, соответствующим его индивидуальным и возрастным возможностям, ребенок вступит с автором в диалог уже как младший коллега, будет способен увидеть произведение не только со своей, но и с авторской точки зрения, с позиции авторской «внеаудимости», *знакомой ему по собственному авторскому опыту*; он станет замечать те вехи и выразительные акценты формы, благодаря которым автор воплотил свой замысел, и т.п. А при отсутствии такой психологической территории, общей и для автора, и для реципиента, знакомство с искусством чревато опасностью того, что философ А.С. Арсеньев называл «вербальным псевдопониманием».

Сказанное лишней раз подтверждает верность общепризнанного, но так и не освоенного широкой педагогической практикой тезиса М. Рыбниковой «От маленького писателя — к большому читателю». А между тем, в редких случаях, когда эта мысль последовательно реализуется, художественное развитие детей поднимается на качественно иной, более высокий уровень. Такова, например, программа развивающего обучения литературе, созданная Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской [7]. Занимаясь по этой системе, дети с первого класса создают собственные литературно-художественные тексты в различных жанрах, и благодаря этому не только раскрывают свои литературно-творческие способности, но становятся самостоятельными, компетентными и заинте-

ресованными читателями произведений мировой литературы различных эпох и направлений.

Во избежание недоразумений подчеркиваю еще раз: приводя примеры освоения конкретных видов искусства (в данном случае — художественной литературы), я имею в виду закономерности, общие для всех его видов. Но очевидно, что разные искусства не одинаково «приспособлены» для массовых, успешных проявлений раннего детского творчества. И экран создает для этого, по-видимому, наибольшие затруднения не только технологического, но и психологического порядка (например, трудоемкость, длительность процесса, отсутствие мгновенного результата). И тем не менее, существует область экранных искусств, в которой детское творчество развивается весьма успешно: область мультипликации. Это обстоятельство может оказаться весьма существенным и для будущего нашего общего образования, и, как бы неожиданно это ни прозвучало, для судеб нашего общества в целом.

Опасная реальность нынешней системы обучения детей — тот *статус ненужности*, который давно и надежно закрепился за общим художественным образованием. Считается, что заниматься «художествами» должны дети, которые проявляют особые способности и смогут, когда вырастут, работать (читать — зарабатывать) в сфере искусства. А для остальных — это необязательное баловство, даже досадная потеря времени, которое можно потратить на вещи более нужные для богатой и счастливой жизни. Такова позиция государства в сфере образования, таково, что еще хуже, преобладающее общественное, в частности, родительское мнение. Поэтому последовательное вытеснение искусства из общего и общедоступного образования на всех возрастных этапах не встречает противодействия.

А дети несут из-за этого невосполнимые потери, чреватые перекосами в развитии и личностной ущербностью. С искусствами уходит единственная область, где востребована чувственная сфера ребенка, присущая ему по природе эмоциональная отзывчивость на чувственные впечатления; где получает закономерное развитие эмоциональная сфера, пробуждается душевная отзывчивость, складывается эмоциональный интеллект, о котором стали так часто вспоминать психологи.

Хуже того, сжимается и исчезает та область, где ребенок, начиная почти с младенческого возраста, может приобретать, в доступных ему форме и объеме, опыт *творчества* в широком смысле слова, опыт авторства — зарождения и воплощения собственных замыслов, познания себя как *причиняющего*, реально присутствующего в этом мире, правомочного оставить в нем свой след.

Некогда В.В. Зеньковский убедительно показал [4], что развитие человека изначально направляется телеологически действующей внутренней энергией души, которая характеризует человека как творческое по природе существо, как потенциального автора, в конечном счете, автора собственной жизни.

Потому нетрудно понять, насколько психологически необходима ребенку актуализация этого потенциала. И потому так обоснованна позиция специалистов, утверждающих, что отсутствие «выхода» этой внутренней активности, дефицит творчества в опыте ребенка зачастую лежат в основе различных проявлений психологического неблагополучия, депрессивных состояний, явления деперсонализации (утраты чувства себя, собственной реальности), психосоматических заболеваний, асоциального поведения, саморазрушительных привычек и немотивированных преступлений. С другой стороны, во всех перечисленных случаях действенно-целительным оказывается приобщение человека к творчеству [1; 9].

Разумеется, творческий опыт можно приобрести не только в искусстве, но и во всех сферах человеческой жизни и деятельности. Но, по ряду причин, говорить о которых в рамках данной статьи нет возможности, в раннем возрасте искусство имеет в этом отношении безусловный приоритет: именно в этой области успешнее, легче, безотказнее всего приобретает психологически необходимый опыт творчества. Поэтому *катастрофически недальновидна* культурно-образовательная политика, целенаправленно «выдавливающая» искусство из общего и общедоступного образования новых поколений.

Некоторое утешение я нахожу в том, что факты утраты и разрушения культурных ценностей мы всегда замечаем и обостренно переживаем, тогда как зарождение новых, перспективных ценностей и практик может до поры до времени оставаться незамеченным или недооцененным. Сегодня такой зарождающейся и перспективной практикой мне представляется мультипликация и мультипликационная педагогика. Что дает для этого основания? Начну с фактической стороны дела.

Детские мультстудии существуют в нашей стране давно; с их деятельностью связаны и замечательные художественные достижения детей, и важные методические разработки, сохраняющие по сей день все свое значение [4]. Но сегодня ситуация, похоже, принципиально меняется. Мультипликация, как одна из многих форм так называемого дополнительного образования, готова расширяться до цельной системы общего художественного образования. Эта система может стать альтернативной традиционному, а может быть, параллельной ему и компенсирующей его стремительное «усыхание» в школьной и внешкольной действительности. Приведу только один яркий пример, иллюстрирующий это утверждение.

Одиннадцать лет назад, по инициативе одной из старейших в нашей стране Новосибирской детской киностудии «Поиск» был проведен первый открытый всероссийский фестиваль детского мультипликационного кино «Жар-Птица», в котором участвовали педагоги и дети от дошкольного до юношеского возраста из 17 региональных студий. Директором фестиваля стал руководитель киностудии «Поиск», кинематографист и педагог П.И. Анофриков.

С самого начала определились основные принципы фестиваля, во многом предопределившие успех дела. «Жар-птица» — не конкурс, где главенствует борьба за места (разрушительные последствия чего слишком понятны, чтобы на них останавливаться). Это пространство сотрудничества единомышленников, где педагоги, дети разного возраста и приглашенные мастера учатся друг у друга и помогают друг другу. Важнейшая составляющая этого взаимообучения — открытые конструктивные обсуждения всех представленных фильмов, нацеленные на помощь участникам и *делающие понятными* ту или иную оценку их работы. (Замечу, что это почти никогда не входит в программы традиционных конкурсов-современований, участники которых не получают ориентиров для творческого роста, а лишь испытывают радость, досаду или подозрения по поводу почему-то присужденных мест.)

В результате такой постановки дела на десятый, юбилейный, фестиваль съехались уже представители 54-х студий, от Петербурга до Владивостока, в том числе из малых городов, далеких поселков, национальных округов Сибири. И это лишь часть студий, родившихся за прошедшие годы в поле влияния «Жар-Птицы» и при содействии Сибирского фонда развития детского кино. Некоторые из набравшихся опыта коллективов уже сами создают аналогичные фестивали в других городах, и этот процесс, похоже, будет стремительно разрастаться.

Как участник почти всех фестивалей свидетельствую, что в описанных выше условиях начинающие, беспомощные в творческом отношении коллективы быстро эволюционируют и через 2-3 года создают фильмы, которые эксперты относят к числу лучших.

Методика расширения влияния «Жар-Птицы» проста и работает практически безотказно: личная встреча руководителей с детьми и общественностью города или села; демонстрация фильмов, созданных детьми; приглашение желающих для ознакомления с мультипликационным творчеством и первоначального обучения на ближайший фестиваль; последующее дистанцм фестивале «Жар-птица».

Разумеется, успехи описанного движения связаны с методикой преподавания мультипликации и с самой атмосферой занятий, которые характерны для «Поиска» и других ведущих студий фестиваля, когда взрослым удается сочетать необходимое педагогическое руководство с сохранением авторской инициативы ребенка и возрастной специфики детского художественного творчества. Но этому вопросу нужно посвятить отдельную статью [4; 5; 8].

Теперь — о развивающем потенциале мультипликации, о ее преимуществах, позволяющих, с моей точки зрения, связывать с ней надежды на возникновение новой формы полноценного художественного образования.

В традиционной педагогической практике художественные дисциплины существуют и осваиваются по отдельности, связи между ними возникают ситуативно, и лишь позднее делается попытка объединить

их на так называемом «знаниевом» уровне в рамках предмета «Мировая художественная культура», кстати, на наших глазах исчезающего из общего образования. Внутреннее родство искусств при таком подходе остается не пережитым и практически творчески не освоенным. Лишь в редких случаях занятий по особым, авторским, программам или в отдельных творческих студиях освоение конкретного вида искусства ведет к пониманию родства и взаимодействия всех искусств. Обычно такая задача и не ставится.

Иное дело мультипликация, которая «являет собой» это родство и взаимодействие и без него просто не существует. Работа над мультфильмом включает «все»: сочинение сюжета; подбор (сочинение) эпического, драматического или лирического литературного текста; создание живописных, графических, объемных или иных визуальных образов и музыкального (или иного звукового) ряда.

Существует еще одна составляющая, для большинства из нас не столь очевидная, но чрезвычайно важная с точки зрения профессионалов — актерская. Создавая образ персонажа, соответствующий его характеру и поведению, особенно передавая характерную пластику его движений, мультипликатор вживается в образ персонажа, уподобляется персонажу (будь то человек, животное, оживший предмет или сказочное существо). Он «разыгрывает» своего персонажа, по-актерски перевоплощается в него.

Поэтому можно утверждать, что занятия мультипликацией пробуждают и развивают весь спектр художественных способностей детей и создают благоприятные условия для того, чтобы каждый ребенок получил тот полноценный творческий опыт, о жизненной необходимости которого говорилось выше.

Столь же важно и то, что разные виды искусства входят в создание фильма не как отдельные составные части, хотя бы и пригнанные друг к другу, а как разнообразные выявления изначально единого рождающегося образа. Развитие сюжета, слово и интонация его произнесения, темпоритм фильма, краски и созвучия, стилистика всего видимого и слышимого — все это подчинено единому эмоционально-эстетическому воздействию, образует единый аккорд, или гамму чувств, которую фильм призван передать.

Поэтому, кстати, фиксация, доведение до сознания, обсуждение с детьми случаев эмоционального и стилистического несоответствия разных элементов образа (например, характера персонажа и «чтецкой» интонации, события и музыкального ряда и т.п.) создает особенно благоприятные педагогические условия для продвижения в художественном развитии детей.

В силу всего сказанного, маленький мультипликатор опытно, «осязуемо» соприкасается с таким существенным фактом, как глубинное родство и единство искусств. Конечно, осваивает он это далеко не сразу, а в результате достаточно долгих занятий. Но при умелом педагогическом руководстве даже младший дошкольник, включенный, в доступной ему форме, в совместную работу над фильмом, сразу по-

падает именно на этот плодотворный путь. В разновозрастной группе, в условиях коллективно-распределенной деятельности, он имеет все шансы за несколько лет превратиться в автора, способного удерживать в сознании создаваемый фильм как целое и практически воплощать (не без помощи педагога, конечно!) собственные полноценные замыслы.

Еще одно важное достоинство данного вида искусства — многообразие привлекательных для ребенка мультипликационных техник — благоприятствует развитию такой важной стороны художественного и общеэстетического развития человека, как «чувство материала», а также создает условия для того, чтобы дети с разными способностями и подготовкой могли испытать важнейший опыт творческой удачи. Например, недостаток чисто изобразительных умений станет поначалу серьезной преградой для занятий рисованной анимацией, но не мешает ребенку создать поэтичный образ с помощью сыпучих материалов, разыграть захватывающую историю средствами предметной анимации и т.д.

Развивающий потенциал занятий мультипликацией не ограничивается сферой художественного как такового. Они могут быть очень значимы и с точки зрения общего психического развития ребенка — для концентрации внимания и расширения его объема, для регуляции своей деятельности, развития чувства времени (надо, к примеру, по секундам соотносить длительность эпизода, развивающегося в зрительном плане, со звучанием фонограммы), готовности соотносить свои замыслы и действия с замыслами и действиями других и т.д.

Еще очевиднее общеобразовательные ресурсы мультипликации как средства творческого освоения едва ли не всех областей знания, работы над проектами практически на любую тему, как орудия публицистики и социальной рекламы и т.д.

И, конечно, нельзя умолчать о том, насколько мультипликация привлекательна для современного ребенка, особенно для подростка, своей открытостью, даже «жадностью» до новых технологий, возможностями презентации результатов и общественного признания их значимости, дистанционного общения и обмена достижениями и т.д., и т.п. (По опыту скажу, что технологическая сторона грозит порой даже превратиться в самоцель для подростка, затмевает собственно художественную задачу, и дело педагога — корректировать этот перекося, что лучше всего удастся в условиях тактично направляемого обсуждения.)

Но пора вспомнить, что разговор начинался с обозначения двух взаимосвязанных сторон художественного развития: творчества и восприятия искусства, причем целью общего образования мы, естественно, признали второе, а первое рассматривали как условие готовности человека к полноценному диалогу с автором художественного произведения. Убедительное подтверждение этому было получено в практике все того же фестиваля «Жар-Птица». Там с первого дня просмотров создается, на добровольной ос-

нове, так называемый Совет подмастерьев, в который, в отличие от взрослого Совета мастеров, входят дети разного возраста, авторы и соавторы фестивальных фильмов. Совет, в течение многих лет работавший под руководством психолога и поэта З. Новлянской, обсуждает все фильмы, просмотренные в этот день.

Для Совета характерны установка на позитивный тон обсуждения, уважение к автору и его замыслу, анализ и оценка фильма именно с точки зрения *соответствия результата авторскому замыслу*, охват всех уровней содержания и формы фильма в их соподчиненности задаче оптимального выразительно-го воплощения замысла.

Дети, *сами обладающие творческим опытом*, тонко улавливают и оценивают авторский замысел, порой трудно передаваемый однозначными словесными формулировками, и проявляют вполне профессиональное понимание удач и неудач авторов в применении всех выразительных средств мультипликации, вплоть до чисто технических аспектов фильма. Во многих случаях их итоговые оценки по точности и глубине не уступают оценкам взрослого Совета, в который входят крупные режиссеры, киноведы, опытные педагоги.

Они бывают также компетентны и в оценке профессиональных фильмов, созданных не для детей, во всяком случае, не только для детей.

В связи с этим замечу в заключение: наши представления о том, что может, а чего не может понимать ребенок того или иного возраста, зачастую бывают несправедливо занижены. Ограничивая круг художественных впечатлений детей только сугубо «детским» материалом, тем, что ребенок того или иного возраста может до конца и однозначно понять

на рациональном и вербальном уровне, тем, на что, с *нашей точки зрения*, он только и способен эмоционально отозваться, мы примитивизируем его душевную и интеллектуальную жизнь. Речь идет, конечно, не о том, что может принести ему вред, а о большей глубине и многозначности художественного содержания произведений.

Я мог бы привести примеры тонкого, адекватного по сути, хотя и детского понимания дошкольниками таких фильмов, как «Сказка сказок» Ю.Б. Норштейна или «Отец и дочь» де Вита, а также произведений других видов творчества, например, «Песни о вещем Олеге» А.С. Пушкина картин Рембрандта, некоторых музыкальных произведений, казалось бы, заведомо избыточных для детского восприятия.

Ребенок не вполне «поймет» их — но в этом нет ничего плохого, они даются «на вырост»; да и кто из нас осмелится утверждать, что «до конца» понял то или иное гениальное произведение?

Когда-то хорошо сказал об этом великий индийский поэт и мыслитель Рабиндранат Тагор: «Всякий, кто хорошо помнит свое детство, знает, что понимать все целиком — это еще не самое главное. Наши сказители знали эту истину, поэтому в их рассказах много звучных санскритских слов. Слушатели никогда не понимают их до конца, а только смутно догадываются об их смысле. Эти смутные догадки имеют немалую ценность. Те, для кого образование — это статьи прихода и расхода, с арифметической точностью могут сказать, какая часть была понятна из того, что было дано. Дети и те, кто не очень образован, живут в том первоначальном раю знания, где человек постигает не понимая, и когда происходит изгнание из этого рая, наступает горестный день постижения через понимание» [10, с. 52].

Литература

1. Базарный В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде [Электронный ресурс] // Хронос. 1995. 23 с. URL: http://www.hrono.info/libris/lib_b/utoml00.html (дата обращения 15.11 2014).
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
3. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Харьков, 1914. 435 с.
4. Красный Ю.Е., Курдюкова Л.И. Мультфильм руками детей. М.: Просвещение, 1990. 175 с.
5. Красный Ю.Е. АРТ — всегда терапия. М.: Издательство ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2006. 204с.

6. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Программа развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова). Литература как предмет эстетического цикла: 1—9 классы. М.: Интор, 1998. 32 с.

7. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адашкина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф. Психологические основы художественного развития. М.: МГППУ, 2006. 160 с.

8. Полет Жар-Птицы / Сост. П.И. Анофриков; ред. А.А. Мелик-Пашаев. Новосибирск, 2014. 436 с.

9. Практическое руководство по терапии творческим самовыражением / Ред. М.Е. Бурно. М.: Академический проект ОППП, 2002. 858 с.

10. Тагор Р. Сочинения: в 8 т. Т. 8. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. 422 с.

Making Animated Films: Creative Activity in Children

A.A. Melik-Pashaev*

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
zinaidann@mail.ru

The author argues that an adequate perception of any form of art becomes possible only if a child has his/her own experiences of creativity. The process of making animated films with children thus is considered an important part of child creativity and aesthetic development as well as an effective means of shaping an educated and culturally sensitive individual. Animation also opens up possibilities for the child's mental development in general. The author states that while traditional forms of arts and humanities education are being consequently forced out of public schools, animation pedagogics could possibly serve as the point of entry into a renewed art education at the same time affecting general education on the whole. As an example of successful implementation of animation practices, the author reviews multiple activities of the annual Open All-Russian Festival of Children's Animation Firebird (Novosibirsk). In the author's opinion, among the reasons of such success most certainly are the celebration of cooperation and mutual learning (not overshadowed by competitiveness and desire to win) and the participation of various animation studios and masters of animation.

Keywords: animation, animation pedagogics, artistic creativity and perception of art.

References

1. Bazarnyi V.F. Nervno-psikhicheskoe utomlenie uchashchikhsya v traditsionnoi shkol'noi srede [Elektronii resurs] [Psychological exhaustion of pupils in the traditional school environment]. URL: http://www.hrono.info/libris/lib_b/utoml00.html (Accessed 15.11 2014).
2. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [The aesthetics of verbal creation]. Moscow: Iskusstvo, 1979. 424 p.
3. Zen'kovskii V.V. Problema psikhicheskoi prichinnosti [Problem of mental causality]. Khar'kov, 1914. 435 p.
4. Krasnyi Yu.E., Kurdyukova L.I. Mul'tfil'm rukami detei [Animated film hands of children]. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 175 p.
5. Krasnyi Yu.E. ART – vseгда terapiya [ART – always therapy]. Moscow: Publ. OOO Mezhtseional'nyi tsentr upravlencheskogo i politicheskogo konsul'tirovaniya, 2006. 204p.
6. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Programma razvivayushchego obucheniya (sistema D.B. El'konina—V.V. Davydova) Literatura kak predmet esteticheskogo tsikla: 1–9 klassy [The program of the developing training (D.B. Elkonin's system – V. V. Davydova). Literature as subject of an esthetic cycle: 1 - 9th classes]. Moscow: Intor, 1998. 32 p.
7. Melik-Pashaev A.A., Novlyanskaya Z.N., Adaskina A.A., Kudina G.N., Chubuk N.F. Psikhologicheskie osnovy khudozhestvennogo razvitiya [Psychological bases of art development]. Moscow: MGPPU, 2006. 160 p.
8. Melik-Pashaev A.A. (ed.) Polet Zhar-Ptitsy [Flight of the Firebird]. Novosibirsk, 2014. 436 p.
9. Burno M.E. (ed.) Prakticheskoe rukovodstvo po terapii tvorcheskimi samovyrazheniyami [Practical guidance on therapy creative the samovyrazheniy]. Moscow: Akademicheskii proekt OPPP, 2002. 858 p.
10. Tagor R. Kochineniya v 8 tomakh [Compositions in 8 volumes]. Rabindranat Tagor. Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoi literatury, 1951. Vol.8. 422 p. (In Russ.).

For citation:

Melik-Pashaev A.A. Making Animated Films: Creative Activity in Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 66–71. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Melik-Pashaev Aleksandr Aleksandrovich*, Dr. Sci. (Psychology), Head of the Laboratory of Psychological Problems of Artistic Development, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. zinaidann@mail.ru

Место анимации в жизни младших дошкольников

А.В. Шариков*

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
a.sharikov@mail.ru

Ю.В. Айгистова**

клуб журнала «Благодарение», Москва, Россия,
aigistovayv@mail.ru

В статье рассматриваются основные этапы формирования феномена мультипликации как фактора социализации детей, которые связаны с развитием медиатехнологий: от внедомашнего обращения к мультфильмам, доминировавшего до середины XX в., произошел переход к домашним формам (через телевидение, видеозапись, интернет и др.), распространившимся во второй половине XX в. Приводятся результаты исследования, проведенного авторами в 2012–2013 гг. среди 1500 матерей детей в возрасте до 3-х лет включительно. Его цель — выявить место мультфильма в жизни младших дошкольников в современной России. Зафиксировано раннее обращение детей к мультфильмам. 95% опрошенных родителей отметили, что их дети начали смотреть мультфильмы в возрасте до двух лет, а 23% — до одного года. Выявлены основные причины раннего обращения детей к экрану: 1) желание матерей освободить время для своих занятий и 2) стремление успокоить возбужденного ребенка. Обнаружено, что в структуре просмотров детей преобладает зарубежная анимационная продукция. Выявлены также некоторые другие моменты, связанные с просмотрами анимационной продукции младшими дошкольниками.

Ключевые слова: дети младшего дошкольного возраста, младшие дошкольники, социализация, мультфильм, мультсериал, мультипликация, анимационное кино, анимационная продукция, телевидение, кинематограф, видео, интернет.

Наверное, не будет преувеличением мысль о том, что мультфильм¹ как феномен играет важную роль в процессе социализации детей в современной социокультурной ситуации. В настоящей статье мы кратко остановимся на основных этапах формирования данного фактора как значимого для социализации детей в нашей стране в исторической ретроспективе, рассматривая изменение места мультфильма в жизни детей, связанное, прежде всего, с развитием медиатехнологий, а затем представим кратко результаты исследования, проведенного нами в 2012–

2013 гг. В процессе этого исследования изучался вопрос о том, какое место занимают мультфильмы в жизни младших дошкольников современной России.

Развитие медиатехнологий как предпосылка широкого распространения мультипликации

Возникнув в начале XX столетия, анимационное кино постепенно превратилось в самостоятельное направление киноискусства и стало заметным соци-

Для цитаты:

Шариков А.В., Айгистова Ю.В. Место анимации в жизни младших дошкольников // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 72–79.

* Шариков Александр Вячеславович, кандидат педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. *a.sharikov@mail.ru*

** Айгистова Юлия Владиславовна, магистр журналистики, руководитель, клуб журнала «Благодарение», Москва, Россия. *aigistovayv@mail.ru*

¹ Наряду с термином «мультфильм» в обобщенном смысле для обозначения социокультурного феномена в качестве синонимов часто используют термины «мультипликационный фильм», «мультипликация», «анимационный фильм», «анимация», «анимационное кино». Мы также в контексте статьи будем использовать эти слова и словосочетания как синонимы. — А.Ш. и Ю.А.

ально-культурным явлением. С появлением высокохудожественных мультфильмов в 1930-е гг. мультипликация прочно завоевала позиции в мире искусства [3]. В России, как и в других странах, мультфильмы начали снимать в начале XX в., еще в дореволюционный период [13; 14]. В советское время отечественная мультипликация активно развивалась. В 1936 г. была создана студия «Союздетмультфильм», название которой указывало на особую адресность производства мультипликационных фильмов — они предназначались прежде всего детям. В 1937 г. ее переименовали в «Союзмультфильм», и это название сохранилось и по сей день. С момента создания данной организации анимационное кино приобрело в СССР широкий масштаб производства. К началу 1950-х гг. «Союзмультфильм» становится крупнейшей в Европе студией по производству анимационной продукции, выпуская по несколько десятков фильмов в год. Именно 1950-е годы можно условно принять за точку отсчета, когда детская отечественная мультипликация начинает оказывать заметное влияние на процессы социализации детей и подростков в нашей стране.

С конца 1940-х гг. в СССР наступает эпоха быстрого распространения телевидения. Появление в доме «голубого экрана» обеспечивало просмотры киноматериалов, в том числе мультфильмов в ежедневном или почти ежедневном режиме. Социализирующее значение анимации в нашей стране усилилось с появлением в телевизионном эфире в 1964 г. ежедневной детской передачи «Спокойной ночи, малыши!», организованной Центральным телевидением СССР². В ее основе лежал (и по сей день продолжает лежать) показ мультфильмов, которому предшествует беседа взрослого ведущего и любимых детьми кукол — Хрюши, Филя, Степашки, Каркуши и других — на познавательные и/или воспитательные темы. В программе в ненавязчивой форме так или иначе затрагиваются морально-нравственные проблемы, важные для социализации детей [6; 8].

В 1970—1980-е гг. получила распространение кинопродукция, записанная для показа на домашних узкоплоскостных кинопроекторных аппаратах. В розничную продажу поступали копии советских фильмов малых форматов на 8-миллиметровой пленке, в основном анимационных, документальных и образовательных³. Возникли предпосылки для возможности отбора родителями той анимационной продукции, которую они сами хотели показать своим детям. Эта технология использовалась в российских семьях вплоть до середины 1990-х гг.

Следующий виток усиления значимости мультфильмов в процессе социализации детей был связан с началом распространения видеопроекторов и видеомагнитофонов, что произошло в СССР в

1980-е гг. С этого момента родители получили возможность, во-первых, записывать с телевизионного эфира интересующую их аудиовизуальную продукцию, а во-вторых, покупать ее и обмениваться видеоматериалами с другими людьми. После распада СССР телевидение, перейдя на коммерческую основу, стало все меньше транслировать детские передачи. Видеомагнитофоны же заметно подешевели и стали доступны значительной части населения. Начало 1990-х гг. также ознаменовалось расцветом видеопроекторов — за сравнительно небольшие деньги можно было выбрать фильмы и посмотреть их дома на своей технике. Параллельно происходили кризисные явления в экономике страны, которые, в частности, привели к почти полному прекращению производства отечественных мультфильмов. Следствием этих явлений стало заметное снижение количества отечественной анимационной продукции в структуре просмотров российских детей как на телеканалах, так и в записи.

С конца 1990-х гг. стали возможны домашние просмотры с помощью компьютеров, DVD-плееров, DVD-магнитофонов и т.п. — произошел переход от аналоговых к цифровым техническим форматам. Кроме того, значительная часть населения России получила доступ к интернету, существенно увеличилась пропускная способность линий связи, и достаточно большое число россиян обрело возможность смотреть видеофайлы с мультфильмами через интернет.

Таким образом, в контексте рассматриваемой темы тренд, обусловленный технологическими факторами, можно очертить следующим образом. По мере развития технологий доступ к просмотрам анимационной продукции становился все более широким для населения, позволяющим использовать все более и более разнообразные технические устройства. К настоящему моменту сложилось множество технико-технологических форм, благодаря которым в российских семьях стало возможно в ежедневном режиме обращаться к мультфильмам, а это означает, что роль анимации в процессе социализации детей существенно повысилась по сравнению с теми временами, когда таких возможностей не существовало.

Особенности просмотра мультфильмов дошкольниками как актуальная проблематика в современной России

Изучением роли мультипликации в жизни детей дошкольного возраста в России занимаются ряд авторов [1; 2; 6; 7; 9; 10; 11; 12]. Однако масштабные исследования по данной тематике в нашей стране проводятся сравнительно редко, чаще как составляю-

² Спокойной ночи, малыши! [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/%D1%EF%EE%EA%EE%E9%ED%EE%E9%ED%EE%F7%E8,%E0%EB%FB%F8%E8!> (дата обращения: 19.10.2014).

³ Об этом, в частности, упоминается в публикациях, посвященных кинопроекторной аппаратуре. См., напр.мер: Кинопленка [Электронный ресурс] // Популярное материаловедение. URL: <http://museion.ru/material/data1/1.2/kinoplenka.html> (дата обращения: 19.10.2014) и др.

щие каких-то других исследовательских проектов⁴. Это особенно касается влияния анимационной продукции на детей младшего дошкольного возраста.

В то же время общественная потребность в изучении роли мультфильмов в жизни дошкольников в последние годы заметно усилилась. Данная тематика в России приобрела высокую актуальность и сформировала определенный социальный заказ. Одна из причин этого — повышенное внимание российского общества и государства к более широкой проблеме — негативного влияния СМК на детей и подростков. В частности, непрерывно поступают жалобы граждан в различные органы государственной власти на то, что СМК транслируют примеры агрессии, насилия, множество эротических сцен и многое другое, недопустимое с точки зрения общественной морали.

В 2003 г. в России был создан прецедент гражданского иска по поводу трансляции анимационной продукции по телевидению. Иск подал гражданин И.А. Смыков против телеканала РЕН-ТВ. Истец зафиксировал отрицательное воздействие мультсериалов «Симпсоны»⁵ и «Гриффины»⁶ на поведение и речь своего сына, обучавшегося тогда в младшей школе. Указанные мультсериалы в тот период выходили на канале РЕН-ТВ в дневные и утренние часы. Ребенок, посмотрев эту анимационную продукцию, предназначенную для взрослых, становился более агрессивным, употреблял вульгарные слова и выражения, копируя речь персонажей, а также демонстрировал дурные манеры поведения, подражая им. Поскольку И.А. Смыков не мог контролировать просмотры «Симпсонов» и «Гриффинов» своим сыном, то он через суд попросил перенести показ этих мультсериалов на поздние часы, когда ребенок уже спит⁷. Судебное разбирательство длилось более двух лет и кончилось в 2005 г. решением Хамовнического суда г. Москвы отказом удовлетворить иск гражданина И.А. Смыкова⁸. Основанием отказа послужило отсутствие необходимой нормативно-правовой базы.

Данный иск и ряд аналогичных по смыслу исков, последовавших за ним, привели к важным последствиям. Под давлением возмущенной родительской общественности в 2010 г., т.е. через пять лет после завершения «Дела Смыкова», был принят Федеральный закон № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»⁹, который вступил в силу с первого сентября 2012 г. Для обеспечения государственного контроля за исполнением данного закона при Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) была создана Экспертная комиссия, куда вошли ведущие специалисты в области возрастной психологии, медиапсихологии, социологии массовой коммуникации, культурологии и других специальностей, так или иначе связанных с данной проблематикой, а также был сформирован круг специально аккредитованных экспертов¹⁰. В 2013 г. Роскомнадзор инициировал разработку «Концепции информационной безопасности детей»¹¹. Стало ясно, что данную проблему невозможно решить без серьезных исследований.

К этому следует добавить, что в последние годы телеканалы чаще транслировали анимационную продукцию зарубежного производства, а значит, в известной степени нормы и ценности стран-производителей. Налицо нормативно-ценностный конфликт: с одной стороны, родители хотят, чтобы с помощью мультфильмов детям передавались нормы и ценности отечественной культуры; с другой стороны, телевидение, в основном из экономических, в частности, рекламно-коммерческих соображений, транслирует иные нормы и ценности. Простые запреты не могут разрешить конфликты такого рода. Для их грамотного анализа необходимо тщательное изучение места анимации в жизни современных российских детей.

Вышеизложенные соображения и определили актуальность данного конкретного исследования, целью которого стало изучение особенностей обра-

⁴ В качестве примера сошлемся на исследование, проведенное в 2007 г. Центром социологии образования РАН под руководством В.С. Собкина, в котором были опрошены 1936 родителей детей дошкольного возраста и 320 воспитателей детских садов [11].

⁵ «Симпсоны» — американский мультсериал, с 1989 г. транслируется в полном формате на телеканале «Fox». Сериал местами носит яркий сатирический характер, высмеивая нравы современного американского общества, и явно предназначен не для детей. Подробнее о сериале «Симпсоны» см., например: Серии мультсериала «Симпсоны» [Электронный ресурс] // Википедия. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%E5%F0%E8%E8_%EC%F3%EB%FC%F2%F1%E5%F0%E8%E0%EB%E0_%AB%D1%E8%EC%EF%F1%EE%ED%F%BB (Дата обращения: 19.10.2014). В России в настоящий момент «Симпсоны», согласно Федеральному закону №436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», имеют возрастную маркировку 16+.

⁶ «Гриффины» — американский мультсериал, также транслировавшийся на телеканале «Fox» (см., например: Гриффины [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%C3%F0%E8%F4%F4%E8%ED%FB>) (Дата обращения: 19.10.2014). Сериал использует приемы ситкома и «содержит шутки на различные щепетильные и спорные темы». В России в настоящий момент «Гриффины» имеют возрастную маркировку 16+.

⁷ Основная коллизия состояла в том, что сын И.А. Смыкова смотрел продукцию, предназначенную для более взрослой аудитории 16+, что причиняло вред его здоровью и развитию, если использовать нынешнюю юридическую терминологию.

⁸ Подробнее о «Деле Смыкова» см., например: Родители против «Симпсонов» и «Гриффинов» // Официальный сайт НП «Родительский комитет» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.r-komitet.ru/media/rights/rentv/> (дата обращения: 19.10.2014).

⁹ Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [Электронный ресурс] // Российская газета. Федеральный выпуск. 2010. № 5376, 31 декабря. URL: <http://www.rg.ru/2010/12/31/deti-inform-dok.html> (дата обращения: 19.10.2014).

¹⁰ Список аккредитованных экспертов представлен на сайте Роскомнадзора. См.: Деятельность по исполнению Федерального закона от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Роскомнадзора. URL: <http://rkn.gov.ru/mass-communications/p679/> (дата обращения: 19.10.2014).

¹¹ Концепция информационной безопасности детей [Электронный ресурс] // Официальный сайт Роскомнадзора. URL: <http://rkn.gov.ru/mass-communications/p700/p701/> (дата обращения: 19.10.2014).

щения детей младшего дошкольного возраста к анимационной продукции¹². Был проведен анкетный опрос матерей, имеющих детей в возрасте до трех лет включительно. Выборка составила 1500 человек.

Публикации вышеупомянутых авторов показывают, что в современной российской социокультурной ситуации дети уже в дошкольном возрасте активно смотрят мультфильмы и испытывают их влияние. Эти факты легли в основу *гипотез исследования*, проведенного авторами.

1. Поскольку современные информационно-коммуникационные технологии получили в России достаточно широкое распространение, то в российских семьях, как правило, есть возможность обращения к мультфильмам с помощью различных технических средств — телевидения, видеозаписи (DVD-плееров, DVD-магнитофонов, компьютеров и др.) и интернета. Отсюда ожидаемое начало обращения детей к мультфильмам — младший дошкольный возраст.

2. Поскольку производство отечественной анимационной продукции испытывало большие трудности в 1990-е гг., то в реальной картине просмотров должны доминировать зарубежные мультфильмы и мультсериалы.

Ниже мы представим некоторые результаты данного исследования, непосредственно относящиеся к теме статьи.

Особенности просмотра мультфильмов младшими дошкольниками: результаты массового опроса матерей

Анкетный опрос 1500 матерей показал, что дети начинают смотреть мультфильмы с самого раннего детства (табл. 1).

Таблица 1

Возраст ребенка, начиная с которого происходит просмотр мультфильмов

Возраст ребенка	Процент от числа ответов
До шести месяцев	4%
От шести месяцев до года	19%
От года до двух лет	72%
От двух до трех лет	5%
От трех до четырех лет	0%

Подавляющее большинство респондентов (95%) ответили, что их дети начинают смотреть мультфильмы в возрасте до двух лет. 19% матерей отметили, что дети уже активно смотрят мультфильмы в возрасте от шести месяцев до года. 4% опрошенных ответили, что начало просмотра мультфильмов у их детей произошло до того, как ребенку исполнилось

шесть месяцев. При этом не нашлось ни одного респондента, который бы ответил, что их ребенок начал смотреть мультфильмы в возрасте от трех лет и старше. Таким образом, к трем годам современные российские дети уже приобщены к просмотрам анимационной продукции.

В опросе также выяснялось, сколько времени в среднем за день дети в возрасте до трех лет включительно проводят за просмотром мультфильмов (табл. 2). Чаще всего встречается ответ: «Смотрит от 30 до 60 минут в день», т.е. от получаса до одного часа (46%). При этом 39% отметили даже большее время — от 60 до 90 минут, а 6% отметили, что их дети смотрят мультфильмы более 90 минут в день. Среднее время просмотра по всей выборке составило 52 минуты.

Таблица 2

Время просмотра мультфильмов

Время просмотров	Процент от числа ответов
Менее 30 минут в день	9%
30—60 минут в день	46%
60—90 минут в день	39%
Свыше 90 минут в день	6%

В исследовании была также предпринята попытка выявить причины раннего начала просмотров мультфильмов детьми. Предварительное изучение высказываний родителей младших дошкольников на форумах в интернете позволило сформулировать ряд распространенных позиций, объясняющих данную тенденцию. Среди них выделяются два ключевых каузальных направления, первый из которых можно обозначить как особенности медиаконсумпции (медиапотребления) в семье, а второй — использование мультфильмов как способа переключения внимания ребенка. Каждое из этих каузальных направлений может быть детализировано. Так, особенности медиаконсумпции можно в первом приближении свести к следующим позициям: в семье практически непрерывно, фоном работает телевизор; технику для просмотра мультфильмов, помимо родителей, могут включать другие члены семьи, среди которых выделяются более старшие дети, которые сами любят смотреть мультфильмы. Использование мультфильмов как способа переключения внимания происходит обычно, когда родители хотят успокоить возбужденного ребенка, особенно когда тот плачет, а также когда хотят высвободить себе время для других занятий. Количественное распределение ответов родителей по предложенным позициям представлено в табл. 3.

Самой распространенной причиной, согласно ответам респондентов, оказалось стремление родителей высвободить себе время для других занятий (43%). Вторая по величине позиция — успокоить, отвлечь плачущего, возбужденного ребенка (24%). Третья позиция — непрерывно работающий фоном телевизор

¹² Данное исследование легло в основу одной из глав магистерской диссертации Ю.В. Айгистовой на тему: «Развитие отечественного рынка анимационной продукции для детей дошкольного возраста», выполненной под руководством А.В. Шарикова и успешно защищенной в 2013 г. — А.Ш. и Ю.А.

Таблица 3
Основные причины раннего просмотра мультфильмов

Выбор одного, самого важного ответа	Процент от числа ответов
Просмотр детьми мультфильмов дает родителям возможность высвободить время для других занятий	43%
Позволяет успокоить, отвлечь плачущего, возбужденного ребенка	24%
Телевизор в семье работает непрерывно, фоном	18%
Телевизор включают старшие дети	9%
Телевизор включают другие члены семьи, гости (друзья)	6%

(18%), на который родители просто не обращают внимания, поскольку привыкли к такому стилю телепотребления¹³. Нередко причиной становятся старшие дети, включающие самостоятельно телевизор (9%) и не думающие о том, что это вредно для младших, а также другие члены семьи или гости (6%).

В опросе также выяснялись типы анимационной продукции, которые преимущественно смотрят младшие дошкольники. Для анализа использовалась типология, в основе которой лежат три основания: во-первых, основание «отечественная / зарубежная» продукция, во-вторых, основание «современная анимационная продукция / классика анимации», в-третьих, основание «сериальная / полнометражная» анимационная продукция. На трех перечисленных основаниях матерям были предложены шесть вариантов ответа (см. табл. 4), из которых надо было выбрать один, самый типичный.

Таблица 4
Типы мультфильмов, которые смотрят дети

Выбор одного, самого типичного ответа	Процент от числа ответов
Российские сериальные мультфильмы	24%
Российские полнометражные мультфильмы	3%
Отечественная классика мультипликации	18%
Зарубежные сериальные мультфильмы	16%
Зарубежные полнометражные мультфильмы	19%
Зарубежная классика мультипликации	20%

Оказалось, что шесть предложенных позиций, полученных на пересечении выделенных оснований, распределились более или менее равномерно, на каждую пришлось около 20% ответов матерей, за исключением одного — российских полнометражных мультфильмов. Лишь 3% респондентов отметили, что дети смотрят такие мультфильмы. При этом максимальное значение приходится на российские сериальные мультфильмы (24%). Если сложить позиции, связанные, с одной стороны, с отечественными, а с другой, — с зарубежными мультфильмами, то получается следующее соотношение: 55% ответов прихо-

дится на зарубежную мультипликационную продукцию и 45% — на отечественную. Таким образом, мы фиксируем преобладание в структуре просмотров младшими дошкольниками мультфильмов зарубежной анимационной продукции.

«Довольны ли Вы тем, что смотрят Ваши дети?» — такой вопрос также был в анкете. 63% респондентов ответили «нет, не довольны» против 12%, ответивших «да, довольны», и 25%, затруднившихся ответить (табл. 5).

Таблица 5
Родительская удовлетворенность содержанием анимационной продукции, которую смотрят дети до трех лет включительно

Ответы родителей	Процент от числа ответов
Мне не нравится, какие мультфильмы смотрит мой ребенок	63%
Я удовлетворена тем, какие мультфильмы смотрит мой ребенок	12%
Затрудняюсь ответить	25%

Каковы ведущие способы родительского контроля младших дошкольников за содержанием просмотров? Этот вопрос также был задан родителям (см. табл. 6). Чаще всего родители отвечали, что включают специализированные детские каналы (27%) и создают подборку записей на DVD (25%). При этом почти четверть опрошенных (23%) ответили, что вообще никак не контролируют просмотры своих детей. И лишь 7% респондентов выбрали ответ, который считается наиболее подходящим с точки зрения традиций отечественной психологии, — совместный просмотр анимационной продукции родителей с детьми.

Таблица 6
Способы родительского контроля за просмотром мультфильмов

Выбор одного, самого типичного ответа	Процент от числа ответов
Включение специализированных детских каналов	27%
Использование специальных подборок записей на DVD	25%
Не контролируют	23%
Специальный отбор контента	13%
Совместный просмотр с детьми	7%
Отключение интернета	5%

Родителей просили также ответить на вопрос: «На чем основывается Ваш выбор мультфильма для ребенка?» (табл. 7). Оказалось, что подавляющее большинство родителей (52%) полностью доверяют подбор анимационной продукции для своих детей передаче «Спокойной ночи, малыши!». Важно подчеркнуть, что все, относящееся к этой передаче, воспринимается родителями как априори хорошее, надежное, проверенное време-

¹³ Еще в начале 2000-х гг. было установлено, что почти половина россиян предпочитает смотреть телевизор в фоновом режиме [5].

нем. Родители указывают, что из современной отечественной анимации дети в основном предпочитают смотреть мультсериалы, которые когда-либо показывали в передаче «Спокойной ночи, малыши!». Это: «Барбоскины», «Маша и Медведь», «Приключения Лунтика и его друзей», «Смешарики», «Фиксики».

Таблица 7
На чем основан выбор мультфильмов

Выбор одного, самого типичного ответа)	Процент от числа ответов
Мультфильмы, показываемые в передаче «Спокойной ночи, малыши!»	52%
Собственные предпочтения	27%
Предпочтения ребенка	11%
Советы знакомых + советы на форумах в интернете	10%

Обсуждение с родителями на форумах в интернете проблемы просмотров младшими дошкольниками мультфильмов позволило выявить еще несколько важных моментов, затрагивающих использование новейших информационно-коммуникационных технологий. Оказалось, что многие младшие дошкольники пользуются интернетом, причем иногда совершенно бесконтрольно. Немаловажную роль в этом играют компьютерные элементы сенсорного управления. Если, например, с «мышкой» и «тачпадом» дети плохо справляются до определенного возраста, то с новыми устройствами, такими, как айфон, айпад и т.п., малыши справляются легче. Как указала одна из участниц исследования, ее дочка в возрасте 1 год и 3 месяца «в айпаде разбирается уже лучше, чем я. Знает, где ее папка, где мультики включить можно».

Дети постарше уже умеют набрать в строке поиска название мультфильма и загрузить страницу нужного сайта, где можно посмотреть мультфильм. А дальше ребенку разные онлайн-ресурсы предлагают еще и дополнительную мультпродукцию, например, сайт «Youtube.ru», который предлагает посмотреть подобные ролики. Что предложат ребенку, остается только гадать (мультфильмы в пошловатой интерпретации некого Гоблина со сниженной лексикой — не самое худшее).

* * *

Подведем итоги. Итак, возникнув в начале XX в., мультфильм развивался и продолжает раз-

виваться как вид киноискусства, особенно привлекательный для детей, благодаря специфическим средствам художественной выразительности, что послужило предпосылкой для его использования в воспитательных целях, трансляции социальных норм и ценностей подрастающему поколению в доступной для восприятия форме. В дальнейшем развитие медиатехнологий, разработка и широкое распространение тех или иных технических средств коммуникации постоянно расширяли возможности обращения к анимации в ежедневном режиме, что предопределило рост ее потенциала для социализации детей.

Специальное эмпирическое исследование, проведенное нами в 2012–2013 гг. среди 1500 матерей младших дошкольников (до трех лет включительно), позволило обнаружить следующие факты и тенденции.

- Благодаря современным техническим средствам дети опрошенных родителей в своем подавляющем большинстве (95%) начинают смотреть мультфильмы в возрасте до двух лет, а почти четверть детей (23%) — до одного года. Таким образом, гипотеза о раннем начале обращения детей к анимации подтвердилась.

- Столь раннее начало просмотров мультфильмов детьми объясняется прежде всего желанием родителей переключить внимание детей, во-первых, для того, чтобы освободить себе время для каких-то других занятий, во-вторых, чтобы успокоить возбужденного ребенка. В ряде семей фактором, подталкивающим к раннему началу просмотров мультфильмов, является специфика поведенческих стилей обращения к электронному экрану, среди которых особое распространение имеет привычка к непрерывному фоновому телесмотрию.

- Мы фиксируем подтверждение и второй гипотезы. По основанию «отечественная/зарубежная анимационная продукция» в структуре просмотров детей доминирует зарубежная продукция (55%). Каковы последствия такого воздействия, пока неясно.

Таким образом, можно заключить, что в современной российской социокультурной ситуации мультфильм занимает заметное место в жизни младших дошкольников и как фактор социализации играет значимую роль с самого раннего детства. Со всей очевидностью видна необходимость тщательнейшего изучения влияния анимации на развитие детей в младшем дошкольном возрасте.

Литература

1. Адамьянц Т.З. Дети в современной социокультурной среде // Россия реформирующаяся. 2009. № 08. С. 404–417.
2. Ермизина Е.В. Социальная диагностика в регулировании социально ответственной деятельности телевидения: на примере исследования телепродукции для детской аудитории. Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. М., 2010. 144 с.

3. Иванов-Вано И.П. Очерки истории развития мультипликации (до Второй мировой войны). М.: ВГИК, 1967. 54 с.
4. Интервью с Е.О. Смирновой. Разговор о влиянии мультфильмов на детей // Благодарение [Электронный ресурс]. URL: <http://www.blagoda.com/intervyu/6053.html> (Дата обращения: 19.10.2014).
5. Ковалёв П.А. Российская телевизионная аудитория. М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2007. 205 с.

6. Козацько А.Г. Телевидение для детей: теория, история, перспективная модель функционирования: Дис. ... канд. филол. Наук: 10.01.10. М., 2007. 246 с.

7. Медведева Е.А. Особенности телетрансляции мультипликационных фильмов, ориентированных на детей дошкольного возраста // Социология дошкольного воспитания: Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX / Под ред. В. С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 65–71.

8. Смирнова Е.О., Собкин В.С. Спокойной ночи, малыши! // Дошкольное воспитание. 1986. № 7. С. 75–76.

9. Собкин В.С. Мультфильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследования 1985 и 2006 гг.) // Социология дошкольного воспитания: Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 73–101.

10. Собкин В.С., Казначеева К.Н., Иванова А.И. Дошкольник у телеэкрана: мнение родителей // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2010. С. 83–97.

11. Собкин В.С., Скобелъцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. М.: Институт социологии образования РАО, 2013. — 165 с.

12. Соколова М.В. Персонажи современных мультфильмов в играх и игрушках детей // Психологическая наука и образование. 2011 № 2. С. 68–74.

13. Фомина В.А. Драматургические модели современной анимации: на материале российского кукольного кино: 17.00.03. Дис. ... канд. искусствоведения. М., 2012. 227 с.

14. Ханжонков А.А. Первый мультипликатор // Из истории кино. Вып. 7. М.: Искусство, 1968. С. 69–102.

A place of animation in the life of the younger preschoolers

A.V. Sharikov*

PhD, Professor of the National Research University 'Higher School of Economics', Russia,
a.sharikov@mail.ru

Y.V. Aigistova**

Master of Journalism, Head of the Journal 'Blagodarienie' Club, Russia,
aigistovayv@mail.ru

The article considers the main stages of the animation phenomenon as a factor in the socialization of children associated with the development of media technologies. Until the middle of the XX century the dominating form of cartoon consumption was an 'out-of-home' one. In 1950s there was a shift to its domestic forms thanks to development of television, videorecording and, later, different digital technologies (DVD, Internet etc). The results of a special study among 1500 mothers of children aged up to three years conducted by the authors in 2012–2013 are presented. The purpose of the study was to identify the role of animations in the life of younger preschoolers in modern Russia. It was revealed that the children get used to watching animations quite early in their lives: 95% of the parents surveyed reported that their children began to watch cartoons under the age of two years, and 23% — under one year. The basic reasons for that were the following: 1) the mother's desire to have some free time and 2) the desire to calm down the overexcited child. The paper states that the children mostly watch foreign animated films and highlights some other important issues related to the topic as well.

Keywords: early preschool age, young preschoolers, toddlers, socialization, animation, cartoon, animated film, animated series, television, cinema, video, Internet.

References

1. Adam'ianz T. Z. *Deti v sovremennoy sotsiokulturnoy sriede*. [Children in actual socio-cultural environment]. Russia

reformiruyushchayasia [Russia reforming], 2009, no. 8, pp. 404–417.

2. Yermizina E.V. *Sotsialnaya diagnostika v regulirovaniy sotsialno otvietstviennoy deyatel'nosti televideniya: na prim-*

For citation:

Sharikov A.V., Aigistova Yu.V. The Role of Animation in the Lives of Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 72–79. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Sharikov Aleksandr Vyacheslavovich*, PhD, Professor of the National Research University 'Higher School of Economics', Russia. *a.sharikov@mail.ru*

** *Aigistova Yuliya Vladislavovna*, Master of Journalism, Head of the Journal 'Blagoderenie' Club, Russia. *aigistovayv@mail.ru*

ierie issledovaniya teleproduksii dlya dietskoy auditorii. Dis.. kand. sociol. nauk: 22.00.08. [Social diagnostics in regulation of socially responsible television: a study of television programs' production for children's audience. Ph.D. (Sociology) diss.]. Moscow, 2010. 144 p.

3. Ivanov-Vano I.P. Ocherki istorii razvitiya mul'tiplikatsii (do vtoroy mirovoy voyny). [Essays on the history of animation (before World War II)]. Moscow: VGIK, 1967. 54 p.

4. Interviyu s E.O. Smirnovoy. Razgovor o vliyaniy mul'tfil'mov na dietey [Interview with E. O. Smirnova. The conversation about the influence of animation on children] // Blagodarieniye [Elektronnyj resurs]. [Thanksgiving]. URL: <http://www.blagoda.com/intervyu/6053.html>. (Accessed 19.10.2014).

5. Kovaliov P.A. Rossiyskaya televisionnaya auditoria. [Russian television audience]. Moscow: Publ. natsionalnogo instituta biznesa, 2007. 205 p.

6. Kogat'ko A.G. Televideniye dlia dietey: teoria, istoria, perspektivnaya model funktsionirovaniya: Dis...kand. filol. Nauk: 10.01.10 [Television for children: theory, history, prospect model of functioning: Ph.D. (Philology) diss.]. Moscow, 2007. 144 p.

7. Miedvedieva E.A. Osobiennosti teletranslyatsii mul'tiplikatsionnyh fil'mov, orientirovannyh na dietey doshkol'nogo vozrasta. Sotsiologiya doshkol'nogo vospitaniya: Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. XI. Vyp. XIX [Peculiarities of broadcast animation addressed to the pre-school children. Sociology of preschool education: works on sociology of education. Vol. XI. Iss. XIX]. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO [Centre of Sociology of Education, Russian Academy of Education], 2006, pp. 65–71.

8. Smirnova E.O., Sobkin V.S. Spokoynoy nochi, малыши! [Good night, kids!]. *Doshkol'noye vospitaniye* [The Preschool Education], 1986, no. 7, pp. 75–76.

9. Sobkin V.S. Mul'tfilm kak sriedstvo sotsial'no-psiologicheskogo analiza moral'no-nravstviennogo razvitiya riebnika (po materialam issledovaniya 1985 i 2006 gg.).

Sotsiologiya doshkol'nogo vospitaniya: Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. XI. Vyp. XIX [Cartoon as a means of socio-psychological analysis of the child's moral development (according to studies of 1985 and 2006)]. In: *Sociology of preschool education: works on sociology of education*. Vol. XI. Iss. XIX]. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 2006. pp. 73–101.

10. Sobkin V.S., Kaznacheeva K.N., Ivanova A.I. Doshkol'nik u teleekrana: mnieniye roditel'ey [Preschoolers in front of television screen: parents' opinion]. *Sotsiologiya obrazovaniya*. T. XIV. Vyp. XXIV. [Sociology of education. Vol. XIV, Iss. XXIV]. In *Sobkin V.S. (ed.) Sotsiologiya obrazovaniya*. T. XIV. Vyp. XXIV. [Sociology of education. Vol. XIV, Iss. XXIV]. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO [Institute of Sociology of Education, Russian Academy of Education], 2010. pp. 83–97.

11. Sobkin V.S., Skobiel'sina K.N., Ivanova A.I. et al. Sotsiologiya doshkol'nogo dietstva [Sociology of the preschool childhood]. *Trudy po sotsiologii obrazovaniya*. T. XVII. Vyp. XXIX. [Works on sociology of education. Vol. XVII. Iss. XXIX]. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO [Institute of Sociology of Education, Russian Academy of Education], 2013. 165 p.

12. Sokolova M.V. Piersonaghi sovremiennyh mul'tfil'mov v igrakh i igrushkah dietey [Characters of modern cartoons in children's games and toys]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological science and education], 2011, no. 2, pp. 68–74.

13. Fomina V.A. Dramaturgicheskie modeli sovremennoi animatsii: na materiale rossiiskogo kukol'nogo kino. Dis. ... kandidata iskusstvovedeniya. [Dramaturgical models of modern animation: analysis of Russian puppet movies. Ph.D. (Arts) diss.]. Moscow, 2012. 227 p.

14. Hanghonkov A.A. Pervyi mul'tiplikator [The first animator]. *Iz istorii kino*. Vyp. 7 [Of the history of cinema. Iss. 7]. Moscow: Iskusstvo [Art], 1968. pp. 69–102.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Понятие биографической рефлексии и методика ее оценки

М.В. Клементьева*

Тульский государственный университет (ФГБОУ ВПО ТулГУ), Тула, Россия,
domadres@list.ru

В статье рассматривается понятие и структура биографической рефлексии. Структура биографической рефлексии задана системой функциональных составляющих (личностной, социально-перцептивной, когнитивной и конфигуративной), связи между которыми формируют рефлексии жизненного опыта или рефлексии жизненного пути. Описана авторская методика оценки биографической рефлексии, разработанная на основе предложенной модели. Приведены данные апробации методики, подтверждающие ее надежность (согласованность и устойчивость) и валидность (факторную, критериальную, конвергентную и дискриминантную). В эмпирическом исследовании участвовали 250 человек в возрасте 17–60 лет. Подтверждена четырехфакторная структура биографической рефлексии и ее вариативность в рефлексии жизненного опыта и рефлексии жизненного пути. Обнаружено значимое влияние возраста и пола субъекта на биографическую рефлексии и ее составляющие. Биографическая рефлексия демонстрирует положительную связь с общей рефлексивностью, удовлетворенностью и осмысленностью жизни, самоуководством, самоуверенностью, интернальностью, самоприятием, приятием других, адаптивностью и независимостью личности.

Ключевые слова: биографическая рефлексия, жизненный путь, жизненный опыт, автобиография, нарратив, конфирматорный факторный анализ.

Рефлексия является неотъемлемой составляющей субъектности человека. Закономерности становления, функционирования и развития рефлексии во многом обусловлены характеристиками рефлексиируемого объекта и системы, в которую рефлексия включена как компонент. Одной из «систем с рефлексией» является жизненный путь, компонентом которого выступает биографическая рефлексия.

Биографическая рефлексия (БР) рассматривается как предметная форма рефлексии, непосредственно направленная на осмысление и самоанализ индивидуальной жизни субъекта.

В настоящее время наблюдается онтологическое и методологическое изменение статуса биографической рефлексии, связанное с превращением традиционного метода изучения жизненного пути личности в специальный предмет психологии. Рефлексия, направленная на осмысление индивидуальной жизни, рассматривается как условие развития взрослого человека в современной психологии развития [5; 9; 23; 24; 26; 27; 36; 41; 42; 44; 45; 46], психологии жизненного пути [1; 17; 22] и других областях психологического знания [11; 12; 13; 15; 18; 25; 28; 29; 32; 33; 34; 37; 40; 43; 44; 47; 48]. Отмечается связь с развитием экзистенциальности [5; 24], формированием научно-

Для цитаты:

Клементьева М.В. Понятие биографической рефлексии и методика ее оценки // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 80–93.

* Клементьева Марина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии гуманитарного факультета, Тульский государственный университет (ФГБОУ ВПО ТулГУ), Тула, Россия. *domadres@list.ru*

исследовательского поля [43], освоением гендерных ролей и разрешением внутрилличностных конфликтов [37], автобиографической памяти [18]. Исследователи соотносят биографическую рефлексию с особой биографической структурой [17], движущей силой развития [1], ресурсом развития [21, с. 205–234; 41; 44; 45]. Рефлексивная переоценка жизнедеятельности, осознанное целеполагание биографии, с точки зрения А.Н. Леонтьева, является ключевым аспектом в саморазвитии взрослого, лежит в основе преобразования личности из «сгустка биографии» [16] в автора жизни.

Психологическое изучение биографической рефлексии опирается на представления о ее функциях. *Функция самоисследования*, когда предметом рефлексии становится экзистенциальный опыт личности, отмечается в ряде работ. Так, Ч. Фицджеральд (С. Fitzgerald) связывает рефлексию с поиском личностного смысла, поддержанием собственной продуктивности, формированием целей на будущее, развитием личностных свойств [42]. Авторы [36; 46] отмечают повышение рефлексии в кризисы взрослости, когда предметом углубленного самоанализа человека становятся способы самореализации, жизненные выборы, ретроспективное осмысление собственной продуктивности и потерь в социальных отношениях и в профессиональной жизни, преодоления «иллюзорности» жизни и пр. По замечанию Н. Эбнер и др. (Ebner N. and other), рефлексия жизненной ситуации выступает как ресурс стабилизации развития тогда, когда будущее воспринимается как ограниченное, несвободное, маловариативное [41]. Подчеркивается роль биографической рефлексии в личностном росте, духовности человека [45].

Роль биографической рефлексии в процессах построения «субъективной картины жизненного пути» отмечают отечественные исследователи [1; 17; 20]. Появление рефлексии характеризуется как поворотный момент, с которого начинается «либо путь к душевной опустошенности..., либо другой путь — к построению нравственной человеческой жизни на сознательной основе» [22, с. 78]. Согласно онтологической традиции изучения рефлексии, заданной работами С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко и их последователями [3; 6; 7; 11; 15; 16; 18; 21; 22; 23; 26; 27; 28; 29; 30], подлинно человеческая жизнь мыслится как рефлексивное отношение субъекта к себе и собственному бытию. Отрефлексированный жизненный опыт рассматривается как смыслообразующая структура личности, участвующая в процессах поиска экзистенциального смысла и преодоления страха смерти [5].

Функция саморегуляции и контроля своей жизни как осознание субъектом действий и средств биографической рефлексии отмечается в культурно-исторической психологии [5; 6; 26], в рефлексивном подходе [21; 29; 30], в теориях саморефлексии [21; 46; 47]. Принципиальным является обнаружение в рефлексии не только формы осознания жизни, но и средства саморазвития личности в русле культурно-

исторической психологии [3; 5]. Язык, слово — ключевые средства рефлексии [3], «внутреннего разговора» [48], позволяющие управлять собой и своей жизнью. Расширенное понимание «языка» в постструктурализме открывает возможности интерпретации в качестве средств рефлексии иных языковых систем, не требующих вербализации. Например, языка тела [35; 47], языка запахов [12] и др.

Семиотическая функция рефлексии реализуется через означивание содержаний жизненного опыта в русле культурно-исторической психологии [5; 11; 18; 19; 23], нарративной психологии [19; 23; 32; 34; 40], культурной психологии личности [28]. В результате семиозиса осознается отношение между обозначаемым (непосредственной жизнью) и знаково-символической структурой, выполняющей функцию замещения обозначаемого, различаются непосредственная жизнь и ее смыслы. Рассматривая проблему развития биографической рефлексии в контексте культурно-исторической парадигмы через изучение возможностей использования знаковых систем, целесообразным представляется положение об автобиографическом нарративе [9; 11; 23; 25; 32] — знаковой структуре, опосредующей процессы самосознания, биографической рефлексии, смыслообразования.

В социальном контексте рефлексия проявляется в позиционных связях и отношениях в системе «Я-Другой». «Другой» задан диалогической природой сознания [6; 13; 48] и социокультурной обусловленностью рефлексии [3; 26]. В обращении субъекта к жизни (биографии) другого человека исследователи обнаруживают поиск им прецедентов жизненного пути другого человека [23; 40], путь нахождения смысла жизни [33], способ достижения зрелого уровня «Person» [13], онтологическую основу существования биографических структур в сознании человека [31], осмысления практики человеческой жизни [15]. Социальный аспект биографической рефлексии уводит субъекта от «самокопания», давая «Другому себя затронуть, встретить, разбудить» [13, с. 47].

Таким образом, биографическая рефлексия, во-первых, проявляется в механизмах познания, идентификации и интерпретации личностью процессов, явлений и событий жизни; во-вторых, обеспечивает саморегуляцию жизненного пути; в-третьих, участвует в процессах порождения смыслов жизни; в-четвертых, вписывает жизненный путь личности в социокультурную действительность.

Исходя из вышеизложенного, а также опираясь на традицию понимания рефлексии через функциональный механизм структурно-уровневого движения, определяющего саморазвитие системы [7; 20; 21; 26; 30], биографическую рефлексию мы представляем в виде модели, образованной системой функциональных составляющих: личностной, когнитивной, социально-перцептивной и конфигуративной. Взаимодействие составляющих определяет тип проявления биографической рефлексии — рефлексии жизненного опыта или рефлексии жизненного пути (рис. 1).



Рис. 1. Структурная модель биографической рефлексии [приведена по: 8]

Предметом *рефлексии жизненного опыта* является бытийное, экзистенциальное содержание непосредственного опыта жизни человека. Продуктом такой рефлексии становится жизненный путь, упорядоченный и легализованный способ осуществления жизни. Жизненный путь как социокультурная модель жизни («модус жизни» [23]) становится предметом *рефлексии жизненного пути*. Являясь относительно стабильным и независимым от индивида образованием, «модус жизни» становится доступным для рефлексии в результате интериоризации. Интерпретируя свою жизнь в рамках социокультурной модели, человек способен представить свою жизнь как жизненный путь, соотнести с «Я» и встать в этом отношении в позицию рефлексии субъекта.

В качестве *функциональных составляющих* мы рассматриваем четыре аспекта: когнитивный, личностный, социально-перцептивный и конфигуративный (рис. 1). Каждая составляющая отражает функции биографической рефлексии и определяет содержание ее типов.

Биографическая рефлексия рассматривается нами в ситуации автобиографирования, которая связана с процессами «осознания цели повествования, создания самодостаточного речевого сообщения, использования индивидуального смыслового биографического тезауруса, ориентировки на индивидуально отобранные прецеденты, построение приватного ментального пространства личности» [23]. Особенности проявления функциональных составляющих рефлексии соотнесены со специфическими процессами создания автобиографии [8; 10].

Когнитивная составляющая (Кг) проявляется в выделении и анализе собственных действий и средств рефлексии, например, осознании собственных возможностей и субъективности оценок жизни, анализе способа упорядочивания событий жизни и пр.

Личностная составляющая (Л) реализуется в наделении смыслами поступков и событий жизни, осознании собственных личностных свойств, проявля-

ющихся в событиях жизни, ретроспективном переживании жизни и пр.

Социально-перцептивная составляющая (Сп) проявляется в осознании жизненного пути других людей через объяснение причин их поступков и событий, осознании субъективности чужих оценок жизни, желании или нежелании транслировать свой жизненный опыт в коммуникативных ситуациях и пр.

Конфигуративная составляющая (Кф) обнаруживается в формировании «конфигуратора» [термин В. Лефевра: 21, с. 7–13], объединяющего разные точки зрения, «проекции», контексты и пр. В качестве конфигулятора биографических позиций (автора и слушателя) и разных «Я» («Я»-наличное и «Я»-проектное, «Я»-будущее и «Я»-прошлое, «Я»-реальное и «Я»-нарративное и пр) в биографической рефлексии мы рассматриваем нарратив.

С *целью* разработки новой психодиагностической методики оценки биографической рефлексии, а также подтверждения теоретически обоснованной структуры биографической рефлексии нами была проведена серия исследований.

Были поставлены следующие *задачи*: 1) выявить структуру опросника; 2) установить надежность и валидность шкал опросника; 3) выявить структурные различия между рефлексией жизненного опыта и рефлексией жизненного пути; 4) оценить влияние пола и возраста на выраженность шкал биографической рефлексии.

Гипотезой эмпирического исследования было предположение о структуре биографической рефлексии, образованной взаимодействием четырех составляющих: когнитивной, социально-перцептивной, личностной и конфигуративной. Мы полагаем, что дифференциация рефлексии жизненного опыта и жизненного пути связана с количественными показателями составляющих биографической рефлексии и системой связей между ними.

Объект исследования — рефлексия.

Предмет исследования — структура биографической рефлексии.

Программа исследования

Участники и процедура исследования. Исследование проводилось на выборке 250 человек, из них, 125 женщин и 125 мужчин в возрасте от 17 до 60 лет — студенты вузов Тулы и Москвы, обучающиеся по различным направлениям, а также преподаватели вузов и школ Тулы, медицинские работники, ИТР, менеджеры, юристы и экономисты ряда предприятий и организаций Тулы, Самары и Москвы. Средний возраст: $32,3 \pm 13,3$ лет. Все участники добровольно согласились на участие в исследовании.

Была использована авторская методика оценки биографической рефлексии и стандартные методики: тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [14], методика оценки рефлексивности А.В. Карпова [7], методика исследования самоотношения (МИС) [20],

методика социально-психологической адаптации (СПА) [4], шкала удовлетворенности жизнью [2, с. 52–68]. Бланки методик заполнялись письменно.

Авторская методика оценки биографической рефлексии представляет собой шкалу самоочета из 30 пунктов, где каждый пункт оценивается в баллах по дихотомической шкале (0–1). Методика состоит из четырех шкал: конфигуративной (Кф) — 8 п., социально-перцептивной (Сп) — 7 п., когнитивной (Кг) — 8 п. и личностной (Л) — 7 п.. Первичная обработка данных осуществляется с использованием ключа. За каждое совпадение с ключом присваивается 1 балл. Затем подсчитываются баллы по каждой из субшкал и суммарный показатель биографической рефлексии. После подсчета баллов для каждой из субшкал определяется тип биографической рефлексии. Если показатели по всем субшкалам $\geq n/2$, где n = количеству пунктов в субшкале, то определяется рефлексия жизненного пути. Если показатели $< n/2$, где n = количеству пунктов в субшкале, то — рефлексия жизненного опыта. В исследовании мы применяли методику, разработанную нами в ходе предыдущих исследований [8; 10].

БЛАНК МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ БИОГРАФИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Инструкция: Внимательно прочтите пары суждений. Выберите из каждой пары то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики Вашего самопонимания и понимания других людей. Обведите кружком соответствующую букву.

1.
А. В жизненных историях других людей я узнаю события своего прошлого.
Б. Я не сравниваю свою жизнь с жизнью других людей.
2.
А. Смысл моей жизни однозначен и не зависит от мнения другого человека.
Б. Рассказывая истории из своей жизни в разных ситуациях и разным людям, я замечаю, что они не всегда и не все правильно понимают.
3.
А. Моя жизнь — это история формирования и развития моей личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения.
Б. Моя жизнь не похожа на жизнь моих сверстников и не связана с эпохой, в которой я живу.
4.
А. Моя жизнь интересует окружающих меня людей.
Б. Едва ли окружающим меня людям интересна моя жизнь.
5.
А. Я думаю о том, почему в моей жизни случаются те или иные события.
Б. Я думаю о том, как добиться поставленной жизненной цели.
6.
А. Я смутно представляю то, что хочу иметь в жизни.
Б. Я ясно и четко знаю то, что хочу иметь в жизни.

7.
А. Только от меня зависит то, насколько моя жизнь будет насыщена интересными событиями.
Б. Я никак не могу повлиять на свою жизнь.
8.
А. Я лучше понимаю себя и свою жизнь, если не задумываюсь о том, для чего я живу.
Б. Моя жизнь приобретает бо?льшую определенность, если я размышляю о себе и том, для чего я живу.
9.
А. Я не думаю о том, какой образ жизни ведут другие люди.
Б. Я замечаю, что одни люди твердо знают, чего хотят от жизни, а другие — все еще ищут себя.
10.
А. События моей жизни связаны друг с другом как причина и следствие.
Б. События моей жизни не связаны друг с другом как причина и следствие.
11.
А. Даже простые вещи приобретают для меня смысл, когда я размышляю о событиях жизни, связанных с ними.
Б. Я не люблю вспоминать прошлое.
12.
А. В жизни важно лишь непосредственное переживание.
Б. Отдельные вещи, запахи и мелодии важны для меня как часть моей личной истории.
13.
А. Я не рассказываю о своей жизни людям в трудной жизненной ситуации.
Б. Я рассказываю истории из жизни, когда замечаю, что человек нуждается в моей поддержке или совете в трудной жизненной ситуации.
14. А. Моя жизнь — это то, что я думаю о случившемся, а не то, что со мной происходит
Б. Я стараюсь не задумываться о своей жизни, а просто жить
15.
А. Я стараюсь прислушиваться к себе, когда совершаю жизненный выбор.
Б. Я прислушиваюсь к мнению мудрых людей, когда совершаю свой жизненный выбор.
16.
А. С течением времени изменяется мое представление о жизни.
Б. Я стараюсь жить «сегодняшним днем».
17.
А. Я долго не могу забыть негативное событие, бесцельно размышляя о прошедшем.
Б. Анализируя события жизни, я лучше понимаю себя и то, для чего я живу.
18.
А. Мне трудно объединить события жизни в какие-либо «темы», каждое событие жизни уникально.
Б. Мысленно я могу разделить свою жизнь на разные линии или «темы» жизни, с каждой из которых будут связаны свои события жизни.
19.
А. Рассказывая историю своей жизни сегодня, я понимаю, что могу изменить свое отношение к прошлому и создавать свою жизнь в будущем

Б. Моя жизнь не меняется в зависимости от того, что я о ней рассказываю.

20.

А. Люди ведут себя безответственно, а потом об этом сожалеют.

Б. Меня мало интересует то, что происходит с другими людьми.

21.

А. Я иногда сочиняю о своей жизни.

Б. Все мои истории о жизни основаны на реальных событиях.

22.

А. Думаю, что я могу изменить свою жизнь, если захочу.

Б. Мне трудно сказать, какая жизнь будет для меня лучшей.

23.

А. Каждый эпизод моей жизни самоценный, события жизни невозможно объединить в единое целое.

Б. Размышляя о своей жизни, я стараюсь найти некую обобщенную формулу, способную передать главный смысл моей жизни.

24.

А. Я не испытываю желания слушать воспоминания или мечты других людей.

Б. Я с большим интересом слушаю воспоминания и мечты других людей.

25.

А. Рассказывая истории из своей жизни, я замечаю, что люди лучше понимают меня.

Б. То, насколько хорошо другие смогут понять мой внутренний мир, никак не связано с моим умением рассказывать жизненные истории.

26.

А. Я замечаю, что моя жизнь в чем-то похожа на жизнь знакомых мне людей.

Б. Моя жизнь уникальна.

27.

А. Я не рассказываю истории из жизни для установления и поддержания социального контакта.

Б. Я часто рассказываю истории из жизни для установления и поддержания социального контакта.

28.

А. Рассказывая истории из своей жизни, я стараюсь сделать их интересными для слушающего.

Б. Я не люблю рассказывать о своей жизни.

29.

А. Я отбираю и даже немного подправляю факты жизни, чтобы подтвердить свое определенное представление о ней.

Б. Моя жизнь состоит из разных возможных «жизней», из которых осуществляется лишь одна, а все остальные проявляются фрагментами или вовсе никогда.

30.

А. Отдельный эпизод моей жизни становится только тогда настоящим событием, когда я рассказываю о нем.

Б. События моей жизни — это не то, что я рассказываю о своей жизни.

Статистическую обработку данных мы проводили с помощью пакета статистических программ

SPSSv.21 с модулем AMOS и пакетом расширения «SPSSINGRASCH».

Процедура преобразования дихотомических данных в интервальную шкалу осуществлялась на основе модели Раша (Rasch model). Проверка сопоставимости результатов методики осуществлялась по показателю распределения CMIN (CMIN — критерий хи-квадрат) для логистических кривых в модели Раша. Приемлемость оценивалась при $p > 0,05$ [38]. Как отмечают Т.Г. Бонд (T.G. Bond) и К.М. Фокс (C.M. Fox), Раш-анализ, основанный на преобразовании дихотомических данных в интервальную шкалу через логарифмическое преобразование, обеспечивает возможность прямого сравнения тестового результата и тестируемого явления, позволяет повысить стандарт измерения данных, преодолеть проблему ложного вывода [38].

Нормальность статистики распределения показателей определялась с помощью одновыборочного теста Колмогорова-Смирнова при $p \geq 0,05$. Проверка структуры биографической рефлексии осуществлялась с помощью конфирматорного факторного анализа (КФА). Для оценки пригодности измерительной модели опросника использовался взвешенный метод наименьших квадратов (WLS — Weighted Least Squares). Для проверки структурных моделей типов биографической рефлексии — метод максимального правдоподобия (ML — Maximum Likelihood Estimation). Выбор методов КФА обусловлен характеристиками актуальных переменных [39]. Степень соответствия теоретической модели биографической рефлексии экспериментальным данным в КФА мы оценивали по критериям согласия: уровень значимости CMIN $p > 0,05$; CMIN/DF $\leq 2,0$ (DF — число степеней свободы), RMSEA $\leq 0,05$ (Root Mean Square Error of Approximation — квадратичная усредненная ошибка аппроксимации), CFI $\geq 0,95$ (Comparative Fit Index — показатель сравнительного соответствия). При сравнении нескольких моделей мы использовали критерии информации BIC и AIC, где низкие значения указывают на сравнительно большее соответствие [39].

Внутреннюю согласованность и однородность дихотомических пунктов опросника мы рассчитывали с помощью коэффициентов по формуле Кадера-Ричардсон-20 и по формуле Спирмена-Брауна. Приемлемыми рассматривали значения показателей $> 0,80$. Ретестовая надежность структуры проверялась с помощью критерия Уилкоксона и критерия знаков для связанных выборок. Показатели тестов при $p \leq 0,05$ указывают на значимое изменение показателей. С целью оценки надежности/устойчивости методики использовался корреляционный анализ. При $p \leq 0,05$ отмечалась надежность/устойчивость структуры.

Проверка критериальной валидности методики в целом и ее шкал с использованием критериев возраста и пола исследовалась с помощью U-критерия Манна-Уитни для несвязанных выборок (при $p \leq 0,05$). Проверка конвергентной и дискриминант-

ной валидности осуществлялась с использованием корреляционного анализа (с использованием рангового коэффициента Спирмена). При $p < 0,05$ отмечалась линейная связь между показателями.

Результаты исследования

Распределение CMIN в модели Раша при $p \geq 0,071$ указывает на адекватность измерительной модели для анализа тестовых заданий. Распределение показателя БР не отличается от нормального по критерию Колмогорова-Смиронова ($p = 0,21$).

Для проверки измерительной модели биографической рефлексии, включающей четыре взаимосвязанные субшкалы, был проведен *конфирматорный факторный анализ (WLS)*. На рис. 2 представлена структура опросника.

Результаты проверки пригодности модели демонстрируют высокую степень адекватности и пригодности модели для представления полученных данных.

Нагрузка для каждого пункта опросника оказалась значимой. Корреляции факторов Кф (конфигуративная), Сп (социальная), Кг (когнитивная) и Л (личностная) значимы на уровне $p \leq 0,01$, что подтверждает обусловленность воздействия общего фактора на отдельные шкалы БР.

Стандартизированные коэффициенты регрессии факторов значимы на уровне $p \leq 0,01$, что указывает на значимую связь переменных с объясняющими их факторами. Индексы детерминации переменных в модели колеблются в диапазоне от 0,11 до 0,67. Вариативность переменных, имеющих индекс детерминации ниже 0,5, объясняется значимым влиянием остаточных погрешностей заданий.

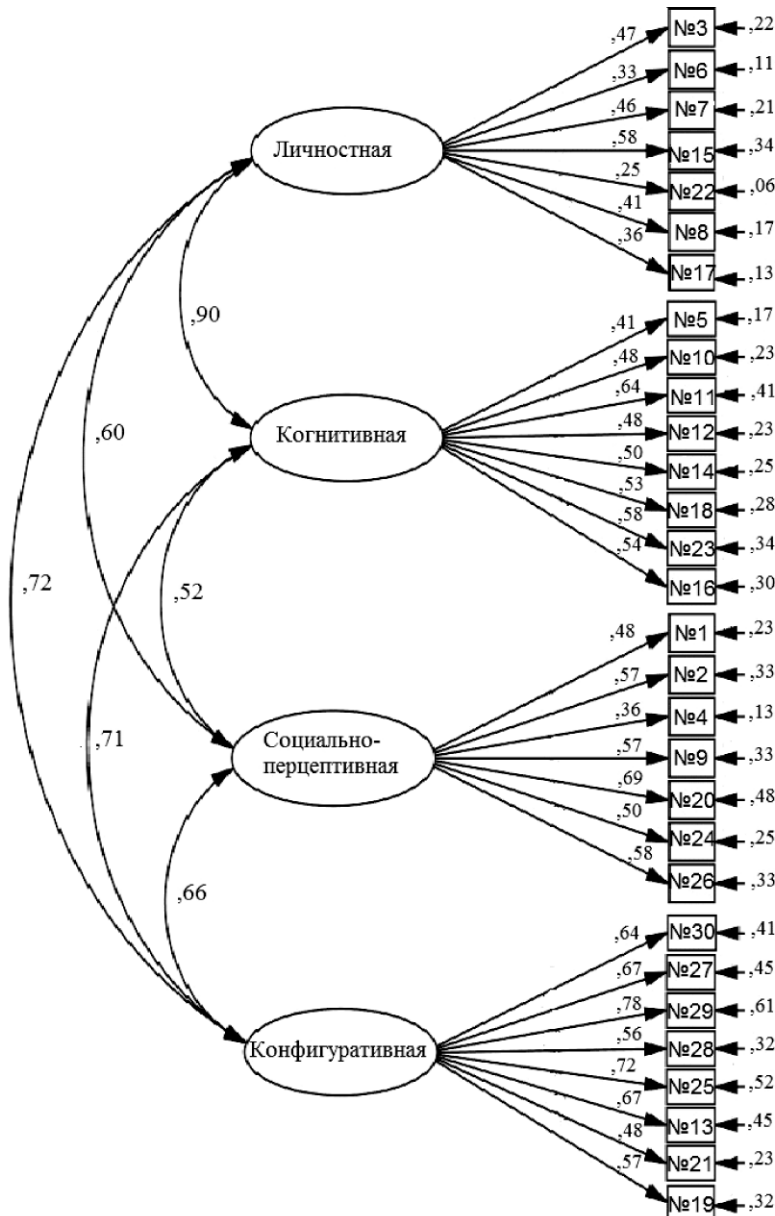


Рис. 2. Структурная модель оценки биографической рефлексии при CMIN = 331,75; DF = 309; P = 0,18; CMIN/DF = 1,07; RMSEA = 0,017; CFI = 0,98

Для подтверждения гипотезы о структурных различиях между рефлексией жизненного опыта и жизненного пути был проведен КФА (ML), где в качестве актуальных переменных мы применяли парселы – шкалы БР.

Опираясь на положения о дифференциации типов биографической рефлексии, мы разработали две модели биографической рефлексии – «прогрессивную» и «регрессивную» (рис. 3). «Прогрессивная» модель характеризуется линейной взаимосвязью между составляющими и наличием детерминации структуры со стороны общего фактора биографической рефлексии. «Регрессивная» модель отличается детерминацией личностной составляющей относительно других составляющих и регрессией общего фактора биографической рефлексии.

Выборка апробации была ранжирована на две группы по критерию типа биографической рефлексии. При попарном сравнении групп было выявлено значимое различие (при $p < 0,001$) всех показателей. В группе участников, демонстрирующих рефлексии жизненного пути ($N = 130$), отмечаются более высокие показатели, чем в группе участников, демонстрирующих рефлексии жизненного опыта ($N = 120$). В каждой группе проверялось соответствие двух теоретических моделей эмпирическим данным.

Результаты проверки пригодности модели демонстрируют высокую степень адекватности и пригодности моделей для представления полученных данных (табл. 1).

Как мы видим, «прогрессивная» модель наиболее пригодна для интерпретации структуры рефлексии

жизненного пути, а «регрессивная» модель более адекватна для интерпретации структуры рефлексии жизненного опыта. Полученные данные демонстрируют значимое различие структуры БР.

Анализ моделей показывает, что структура рефлексии жизненного пути является полной относительно объясняющего фактора. Стандартизированные коэффициенты регрессии значимы на уровне $p < 0,04$, что указывает на связь переменных с объясняющим фактором. Индексы детерминации переменных в модели – 0,5 и 0,7, что указывает на высокий объяснительный потенциал фактора БР в отношении их вариативности.

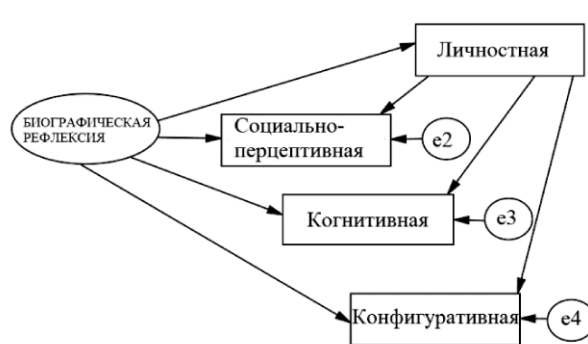
Структуру рефлексии жизненного опыта отличает выраженная положительная регрессия фактора БР к Л. Коэффициенты отрицательной регрессии фактора БР к другим трем переменным значимы на уровне $p < 0,001$. Индексы детерминации показателей в модели близки к 0, что указывает на незначимую связь между тремя переменными и объясняющим фактором БР. Вариативность трех составляющих значимо детерминирована влиянием Л. То есть Л является структурообразующей в рефлексии жизненного опыта.

Анализ полученных данных свидетельствует о факторной валидности методики, демонстрирует валидность четырехкомпонентной структурной модели БР, указывает на структурное различие рефлексии жизненного опыта и рефлексии жизненного пути, выявляемое с помощью описанной методики.

Проверка *надежности/согласованности* методики доказывает формирование субшкалами единой измерительной шкалы биографической рефлексии.



"Прогрессивная" модель структуры биографической рефлексии



"Регрессивная" модель структуры биографической рефлексии

Рис. 3. Структурные модели биографической рефлексии [приведено по: 8]

Таблица 1

Результаты проверки пригодности структурных моделей

Модели биографической рефлексии	CMIN	DF	P	CMIN/DF	RMSEA	CFI	BIC	AIC
Рефлексия жизненного пути								
«Прогрессивная» модель	4,0	2	0,1	2,0	0,05	0,97	40,23	20,6
«Регрессивная» модель	12,86	3	0,005	4,29	0,19	0,5	45,1	27,89
Рефлексия жизненного опыта								
«Прогрессивная» модель	4,08	2	0,13	2,04	0,11	0,73	39,43	20,08
«Регрессивная» модель	4,59	3	0,21	1,53	0,05	0,96	35,52	18,58

Значения, представленные в табл. 2, являются приемлемыми для субшкал и общего показателя биографической рефлексии и подтверждают обоснованность теоретической модели.

Показатель надежности/согласованности методики, полученный по формуле Спирмена-Брауна, составил 0,81, что указывает на высокую согласованность.

Таблица 2
Уровень значимости показателей согласованности биографической рефлексии и субшкал

Уровень значимости (p)				
БР	Кф	Сп	Кг	Л
0,89	0,84	0,83	0,79	0,78

Для проверки *надежности/устойчивости* через 8 недель после исследования был проведен ретест 48 человек из выборки апробации (20 женщин и 28 мужчин, средний возраст $28,2 \pm 10,5$ года), имеющих разный уровень образования и разные профессии. Уровень значимости различий представлен в табл. 3.

Таблица 3
Уровень значимости различий биографической рефлексии и субшкал

Критерий	Уровень значимости (p)				
	БР	Кф	Сп	Кг	Л
Т-критерий Уилкоксона	0,68	0,71	0,78	0,37	0,73
Критерий знаков	0,73	1,0	1,0	0,52	0,73

Данные табл. 3 позволяют заключить, что показатели проявляют стабильность во времени, подтверждая устойчивость биографической рефлексии как структуры.

Полученные данные указывают на соответствие психодиагностическим требованиям степени надежности разработанной методики, а также точность и устойчивость ее результатов.

Для проверки *критериальной валидности* методики группа апробации была ранжирована по критериям пола и возраста. В табл. 4 представлена значимость различий при попарном сравнении групп.

Во-первых, обнаружено *значимое влияние пола* на показатели биографической рефлексии. У женщин значимо выше показатель биографической рефлексии и социально-перцептивная составляющая. То есть женщины проявляют больший интерес к жизни других людей и более ориентированы на самоанализ в ситуации автобиографирования, чем мужчины.

Во-вторых, показатели *зависят от возраста*. Выше биографическая рефлексия и ее составляющие (личностная и социально-перцептивная) у взрослых людей. Актуализация биографической рефлексии связана, вероятно, с попытками осмыслить собственного «Я» в контексте реализации проекта жизненного пути, коррекции жизненных стратегий, установления баланса между различными сферами жизни (семейной и профессиональной).

Проверка авторской методики на *конвергентную и дискриминантную валидность* выявила ожидаемые результаты. В табл. 5 приведены шкалы и показатели, обнаружившие значимые корреляционные связи.

Развитая *биографическая рефлексия* присуща людям склонным к рефлексии, уверенным в себе и своих способностях, волевым и энергичным, способным к самоуправлению и контролю за своей личностью и жизнью, регулирующим последовательность своих побуждений и целей, переживающим свою жизнь как осмысленную, социально-психологически адаптированным и независимым, удовлетворенным жизнью, способным решать проблемно-конфликтные ситуации.

Таблица 4
Значимость различий показателей биографической рефлексии по критерию пола и возраста при попарном сравнении групп (p)

Критерий		Показатель значимости различий (p)				
		БР	Л	Кг	Сп	Кф
Пол	М (N = 100)	0,03	0,74	0,20	0,004	0,25
	Ж (N = 100)	(M < Ж)			(M < Ж)	
Возраст	17–24 лет (N = 80)	0,01	0,03	0,29	0,01	0,25
	25–45 лет (N = 80)	(m < v)	(m < v)		(m < v)	

Условные обозначения.

М – мужчины; Ж – женщины; м – молодые участники (17–24 лет); в – взрослые участники (25–45 лет).

В скобках приведены различия значений для подвыборок

Таблица 5
Коэффициенты корреляции показателей биографической рефлексии (N = 250)

Шкалы	Показатели				
	БР	Кф	Сп	Кг	Л
Рефлексивность (по А.В. Карпову)	+0,32**	+0,20**	+0,32**	+0,20**	+0,10
Осмысленность жизни (СЖО)	+0,33**	+0,20**	+0,26**	+0,22**	+0,36**
Цели жизни (СЖО)	+0,36**	+0,29**	+0,23**	+0,29**	+0,33**
Процесс жизни (СЖО)	+0,39**	+0,34**	+0,32**	+0,25**	+0,42**
Результативность жизни (СЖО)	+0,40**	+0,22**	+0,25**	+0,28**	+0,35**

Шкалы	Показатели				
	БР	Кф	Сп	Кг	Л
Локус контроля – «Я» (СЖО)	+0,37**	+0,20**	+0,21**	+0,30**	+0,43**
Локус контроля – жизнь (СЖО)	+0,26**	+0,15*	+0,21**	+0,24**	+0,25**
Самоуверенность (МИС)	+0,38**	+0,30**	+0,27**	+0,25**	+0,29**
Саморуководство (МИС)	+0,38**	+0,39**	+0,21**	+0,19**	+0,29**
Самоценность (МИС)	+0,23**	+0,05	+0,13*	+0,16*	+0,24**
Самопривязанность (МИС)	-0,03	+0,11	-0,13*	-0,06	+0,001
Внутренняя конфликтность (МИС)	-0,25**	-0,10	-0,16*	-0,09	-0,23**
Самообвинение (МИС)	-0,13*	-0,04	-0,13*	-0,12	-0,08
Отраженное самоотношение (МИС)	+0,32**	+0,25**	+0,23**	+0,15*	+0,24**
Адаптация (СПА)	+0,27**	+0,19**	+0,12	+0,12	+0,31**
Деадаптивность (СПА)	-0,27**	-0,21**	-0,10	-0,08	-0,29**
Самопрятие (СПА)	+0,16*	+0,10	+0,04	+0,08	+0,22**
Прятие других (СПА)	+0,23**	+0,23**	+0,27**	+0,07	+0,12
Интернальность (СПА)	+0,25**	+0,12	+0,10	+0,19**	+0,28**
Стремление к доминированию (СПА)	+0,13*	+0,02	+0,02	+0,13*	+0,20**
Эскапизм (СПА)	-0,31**	-0,34**	-0,10	-0,13*	-0,22**
Удовлетворенность жизнью (по Э. Динеру)	+ 0,13*	+0,09	+0,04	+0,10	+ 0,31**

Условные обозначения. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Ожидаемой стала отрицательная корреляционная зависимость между дезадаптивными тенденциями личности (самопривязанностью, внутренней конфликтностью, самообвинением, эскапизмом) и показателями биографической рефлексии. Это означает, что низкий уровень развития биографической рефлексии сопряжен с неприятием себя и других, наличием защитных «барьеров» в осмыслении жизненного опыта, ригидностью психических процессов, стремлением к уходу от решения жизненных трудностей, сомнениями и неуверенностью в себе.

Очевидно, что люди, уверенные в себе и своих способностях, волевые и энергичные, способные к самоуправлению и контролю за своей и жизнью, регулирующие последовательность своих побуждений и целей, переживающие свою жизнь как осмысленную, социально-психологически адаптированные и независимые, удовлетворенные жизнью, способные решать проблемно-конфликтные ситуации, имеющие цели в жизни, проявляют внимание к собственному внутреннему миру, склонны к размышлениям о смысле событий собственной жизни и жизненных задачах (Л). Отсутствие связи между Л и рефлексивностью, на наш взгляд, отражает предметную специфику изучаемого явления.

Люди, направленные на анализ действий и средств биографической рефлексии (Кг), отличаются рефлексивностью и уверенностью в себе, стремятся к саморуководству и доминированию, рассматривают свою жизнь как наполненную смыслом и подвластную управлению, обладают чувством собственного достоинства и уважают других людей. Отсутствие связей между Кг и адаптацией, обусловлено, с нашей точки зрения, «амбивалентным» характером рефлексивного анализа, переходящим от продуктивного самоанализа к «самокопанию».

Испытуемые, которых отличает склонность к нарративному представлению жизни (Кф), рассматривают свою жизнь как интересную и насыщенную смыслом. Их отличает хорошая социально-психоло-

гическая адаптация, способность к самоуправлению и самоконтролю, способность решать жизненные трудности, склонность переживать себя как принятого окружающими людьми. Отсутствие связи Кф с самопривязанностью, внутренней конфликтностью, самообвинением, указывает на вариативность использования жизненного нарратива. Жизненный нарратив может закреплять проблемную доминирующую историю личности и изменять ее, формируя альтернативные жизненные истории.

Закономерно, что субъекты, проявляющие внимание к жизненному пути другого человека (Сп), отличаются хорошей социально-психологической адаптацией, рефлексивностью, осмысленностью жизни, самоуверенностью, самоуважением, приятием других людей и себя.

Таким образом, результаты проверки методики подтверждают ее валидность (структурную, критериальную, конвергентную, дискриминантную).

Обсуждение результатов

Полученные в эмпирическом исследовании данные подтверждают валидность и надежность четырехфакторной структуры методики оценки биографической рефлексии, образованной шкалами: личностной, социально-перцептивной, когнитивной и конфигуративной.

Обнаружено значимое влияние возраста и пола субъекта на биографическую рефлексивность. Показатель социально-перцептивной составляющей, проявляющейся в осознании событий и поступков «иной» жизни, зависит от возраста и пола. Влияние возраста прослеживается и в отношении личностной составляющей, выражающееся в склонности субъекта к осмыслению «Я»-в-событии» жизни. Полученные данные согласуются с положениями о половых [11; 25; 27] и возрастных [3; 26; 27] различиях рефлексии.

Анализ конвергентной валидности отражает ожидаемые результаты. Значимые положительные связи обнаруживаются между биографической рефлексией и адаптивностью личности, саморукководством, самоуверенностью, независимостью, осознанием личной ответственности, осмысленностью жизни, рефлексивностью и удовлетворенностью жизнью. Данные качества совпадают с критериями личностной зрелости [5; 7; 13; 15; 16; 17; 21; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 41; 42; 43; 44; 45; 46]. Это обстоятельство, а также отрицательная связь между шкалами разработанной методики и дезадаптивными тенденциями личности позволяют рассматривать биографическую рефлексию как *ресурс развития личности* и ее потенциала во взрослых возрастах.

Все составляющие биографической рефлексии демонстрируют значительное количество положительных связей с позитивными качествами личности. Это значит, что ключевая роль в развитии биографической рефлексии взрослого принадлежит механизмам осознания экзистенциального опыта жизни, анализа действий и средств его осознания, семиозиса, а также выстраивания связей в системе «Я-Другой». Подтверждением этому выступает тезис культурно-исторической психологии о *рефлексии знаковых средств сознания* как психологического средства, включенного в процесс саморазвития личности в коммуникативных ситуациях [3; 5; 6; 18; 19; 23; 24; 25; 26], а также положение рефлексивного подхода об опосредованности саморазвития личности ее способностью к рефлексии своих имплицитных представлений [21; 26].

Результаты исследования подтвердили структурную модель биографической рефлексии. Были обнаружены структурные различия рефлексии жизненного пути и рефлексии жизненного опыта. Структура рефлексии жизненного пути в полной мере отражает значимую связь между переменными и объясняющим их фактором биографической рефлексии. Структуру рефлексии жизненного опыта отличает

регрессия к личностной составляющей. Рефлексия экзистенциального опыта проживания жизни становится центром в структуре, детерминируя вариативность других показателей. Осмысленный жизненный опыт является самодостаточным, относительно независимым от других факторов. Полученная модель рефлексии жизненного опыта, на наш взгляд, может объяснить явление интеграции жизненного опыта как центрального новообразования взрослости [5; 15; 24; 26; 29; 36; 44; 45]. Онтогенез структуры биографической рефлексии составляет задачу ближайшего исследования.

Выводы

1. Разработанная методика оценки биографической рефлексии является валидным и надежным психодиагностическим инструментом и может быть использована в психологических исследованиях жизненного пути личности.

2. Структура биографической рефлексии задана системой функциональных составляющих (личностной, социально-перцептивной, когнитивной и конфигуративной), связи между которыми формируют качественно различные типы — рефлексию жизненного опыта и рефлексию жизненного пути. Структурообразующим фактором рефлексии жизненного пути является общий фактор биографической рефлексии. Личностная составляющая выступает структурообразующим компонентом в рефлексии жизненного опыта.

3. Общий показатель биографической рефлексии и ее субшкалы обнаруживают значимую детерминацию со стороны возраста и пола субъекта.

4. Взаимосвязь биографической рефлексии с критериями личностной зрелости подтверждает роль рефлексии в реализации самостоятельной позиции личности в отношении своей жизни.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 304 с.
2. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2004. 1136 с.
4. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) // Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 193–197.
5. Ермолаева М.В. Культурно-исторический подход к феномену жизненного опыта в старости // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 112–118.
6. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началу органической психологии. М.: Новая школа, 1997. 336 с.

7. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

8. Клементьева М.В. Биографическая рефлексия субъекта жизни // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (К 80-летию со дня рождения). Материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием) (Москва, 30 мая–1 июня 2013 года). — М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. С. 178–182.

9. Клементьева М.В. Исследование рефлексии жизненного пути на материале создания автобиографического нарратива // Культурно-историческая психология. 2012. № 3. С. 30–39.

10. Клементьева М.В. Разработка методики оценки биографической рефлексии // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Вып. 1. Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. С. 176–184.

11. Контоподис М. Сочинения молодых женщин из меньшинств и метарефлексия в школе: диалог между Вы-

- готским и Фуко. Ч. 2 // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 72–79.
12. *ЛеГеррер А.* Три истории о носе и происхождение психоанализа // Ароматы и запахи в культуре: в 2 кн. Кн. 1 / Сост. О.Б. Вайнштейн. М.: Новое литературное обозрение, 2010. С. 192–209.
13. *Ленгле А.* Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: сб. статей / Пер. с нем. и вступ. ст. С.В. Кривцовой. М.: Генезис, 2008. 159 с.
14. *Леонтьев Д.А.* Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
15. *Леонтьев Д.А.* Философия жизни М. Мамардашвили и ее значение для психологии // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 2–12
16. *Леонтьев А.Н.* Методологические тетради // Философия психологии: из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. С. 163–225.
17. *Логонова Н.А.* Психобиографический метод исследования и коррекции личности: учеб. пособие. Алматы: Казак университеті, 2001. 172 с.
18. *Нуркова В.В.* Автобиографическая память с позиций культурно-деятельностной психологии: результаты и перспективы исследования // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 1. С. 79–90.
19. *Одегор Э.Э., Прамлинг Н.* Совместно конструируемый нарратив как языковой артефакт и культурное орудие обучения и смыслопорождения // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. С. 38–44.
20. *Пантилеев С.Р.* Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993. 32 с.
21. Рефлексивный подход: от методологии к практике / Под ред. В.Е. Лепского. М.: Когито-Центр, 2009. 447 с.
22. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997. 189 с.
23. *Сапогова Е.Е.* Автобиографирование как процесс самодетерминации // Культурно-историческая психология. 2011. № 2. С. 37–51.
24. *Сапогова Е.Е.* Экзистенциально-психологический анализ старости // Культурно-историческая психология. 2011. № 3. С. 75–81.
25. *Семенихина М.В.* Взаимосвязь особенностей рефлексии и образов родителей у мужчин и женщин: автореф. канд. дис. на соискание уч. степ. канд. Психол. н. — М., 2008. 28 с.
26. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
27. *Солдатова Е.Л.* Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 267 с.
28. *Старовойтенко Е.Б.* Отношения личности: Философско-психологические и рефлексивные модели // Мир психологии. 2006. № 4. С. 26–38.
29. *Семенов И.Н.* Развитие жизнедеятельности В.П. Зинченко и его психологии рефлексивного сознания и творческого акта // Культурно-историческая психология. 2011. № 3. С. 5–11.
30. *Степанов С.Ю.* Психология творчества и рефлексии в современных социальных практиках // Психология творчества: Школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2006. С. 482–511.
31. Тетради по аналитической антропологии / Под ред. А.А. Подороги. — Вып. 1. М.: Логос, 2001. 438 с.
32. *Ферро А.* Психоанализ: создание историй / Пер. с итал. А.В. Казанской и Е.А. Кисловой. М.: Класс, 2007. 232 с.
33. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: сб.: пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вступ. ст. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
34. *Фридман Дж., Колбс Дж.* Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как терапия. Вып. 87 / Пер. с англ. В.В. Самойлова; под ред. Р.М. Гинзбурга. М.: Класс, 2001. 368 с.
35. *Хоружий С.С.* Герменевтика телесности в духовных традициях и современных практиках себя // Психология телесности между душой и телом / Ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М.: АСТ МОСКВА, 2005. С. 166–192.
36. *Шихи Г.* Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Пер. с англ. А.В. Шамрикова. СПб.: Каскад, 2005. 436 с.
37. *Adkins L.* Revisions: Gender and Sexuality in Late Modernity. Buckingham: Open University Press, 2002. 152 p.
38. *Bond T.G., Fox C.M.* Applying the Rasch Model. Fundamental Measurement in the Human Sciences. University of Toledo, 2007. 280 p.
39. *Brown T.A.* Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. N.Y.: The Guilford Press, 2006. 493 p.
40. *Bruner J.S.* Life as Narrative // Social Research: An International Quarterly. 2004. Vol. 71. No. 3. P. 691–710.
41. *Ebner N.C., Freund A.M., Baltes P.B.* Developmental changes in personal goal orientation from young to late adulthood: from striving for gains to maintenance and prevention of losses // Psychology and Aging. 2006. Vol. 21. No. 4. P. 664–678. doi:10.1037/0882-7974.21.4.664.
42. *Fitzgerald C., Berger J.G.* Understanding and supporting the development of executives at midlife // Executive coaching: Practices and perspectives / Fitzgerald C.R., Berger J.G. (Eds.). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing, 2002. P. 89–117.
43. *Kitch S.L., Fonow M.M.* Analyzing Women's Studies Dissertations: Methodologies, Epistemologies, and Field Formation // Signs. 2012. Vol. 38. No. 1. P. 99–126. doi:10.1086/665801.
44. *Helson R., Soto J.* Up and Down in Middle Age: Monotonic and Nonmonotonic Changes in Roles, Status, and Personality and Christopher // Journ. of Personality and Social Psychology. 2005. Vol. 89. No. 2. P. 194–204. doi:10.1037/0022-3514.89.2.194.
45. Handbook of midlife development / M.E. Lachman (Ed.). N.Y.: John Wiley and Sons, 2001. 672 p.
46. *Levenson M.R., Jennings P.A., Aldwin C.M., Shiraishi R.W.* Self-transcendence: conceptualization and measurement // The International Journal of Aging and Human Development. 2005. Vol. 60. No. 2. P. 127–143.
47. *Rosenberg M.* Reflexivity and Emotions // Social Psychology Quarterly. 1990. Vol. 53. No. 1. P. 3–12.
48. *Pagis M.* Embodied Self-Reflexivity // Social Psychology Quarterly. 2009. Vol. 72. No. 3. P. 265–283
49. *Wiley N.* The Semiotic Self. Chicago: Chicago University Press, 1995. 264 p.

On the Concept of Biographical Self-Reflection and Its Assessment

M.V. Klementyeva*

Tula State University, Tula, Russia,
domadres@list.ru

The paper reviews the concept and structure of biographical self-reflection. The structure of biographical self-reflection is set by the system of functional components (personal, social perceptive, cognitive and configurative), and the connections between them shape one's reflections on his/her life experiences or reflections on the path of life. The paper describes a technique for assessing biographical self-reflection that was developed by the author basing on the proposed model and provides data proving its reliability (internal consistency and test-retest reliability) and validity (factor, criterion, convergent and discriminant validity). The study involved 250 subjects aged 17–60 years. The outcomes proved the four-factor structure of biographical self-reflection and its variations in the form of self-reflection on life experiences and self-reflection on the path of life. It was also found that age and sex of the subjects have a significant impact on biographical self-reflection and its components. Biographical self-reflection is positively linked with general reflexivity, life satisfaction, meaningful life, self-guidance, self-confidence, internal locus of control, self-acceptance, acceptance of others, adaptability and independence of the individual.

Keywords: biographical self-reflection, path of life, life experiences, autobiography, narrative, confirmatory factor analysis.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni [Life Strategy]. Moscow: Mysl', 1991. 304 p.
2. Argail M. Psikhologiya schast'ya [Happiness Psychology]. Saint Petersburg: Piter, 2003. 271 p.
3. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of development of the person]. Moscow: Smysl; Eksmo, 2004. 1136 p.
4. Diagnostika sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii (K.Rodzher, R.Daimond) [Diagnostics of social and psychological adaptation]. In Fetitskin N.P. (eds.) *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp* [Social and psychological diagnostics of development of the personality and small groups]. Moscow: Publ. Instituta Psikhoterapii, 2002, pp. 193–197
5. Ermolaeva M.V. Kul'turno-istoricheskii podkhod k fenomenu zhiznennogo opyta v starosti [Cultural-historical approach to the phenomenon of personal life experience in senility]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2010, no. 1, pp. 112–118. (in Russ. Abstr. in Eng.).
6. Zinchenko V.P. Posokh Osipa Mandel'shtama i Trubka Mamardashvili. K nachalam organicheskoi psikhologii [Osip Mandelstam's staff and Mamardashvili's Tube. By the beginnings of organic psychology]. Moscow: Novaia shkola, 1997. 336 p.
7. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoistvo i metodika ee diagnostiki [Reflection as a psychic property and a method for diagnosing it]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2003. T. 24, no. 5, pp. 45–57.
8. Klement'eva M.V. Biograficheskaya refleksiya sub"ekta zhizni [Biographical reflection in subject of life]. In *Idei O.K. Tikhomirova i A.V. Brushlinskogo i fundamental'nye problemy psikhologii (K 80-letiyu so dnya rozhdeniya)*. Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii (s inostrannym uchastiem) (Moskva, 30 maya – 1 iyunya 2013g) [Ideas O.K. Tihomirov and A.V. Brushlinsky and fundamental problems of psychology (the 80th anniversary). All-Russian Scientific Conference (with foreign participation) (Moscow, 30 May – 1 June 2013)]. Moscow: Publ. Moskovskii gosudarstvenny iuniversitet imeni M.V. Lomonosova, 2013, pp. 178–182.
9. Klement'eva M.V. Issledovanie refleksii zhiznennogo puti na material sozdaniya avtobiograficheskogo narrative [Reflecting on Life through Autobiographical Narrative: Exploring the Perspectives]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2012, no. 3, pp. 30–39. (in Russ. Abstr. in Eng.).
10. Klement'eva M.V. Razrabotka metodiki otsenki biograficheskoi refleksii [Development of technique for assessing biographical reflection]. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki* [News of the Tula State University. Humanities]. Vyp. 1. Tula: Publ. TulSU, 2013, pp. 176–184.

For citation:

Klementyeva M.V. On the Concept of Biographical Self-Reflection and Its Assessment. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 80–93. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Klementyeva Marina Vladimirovna, PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Psychology, Faculty of the Humanities, Tula State University, Tula, Russia. domadres@list.ru

11. Kontopodis M. Sochineniya molodykh zhenshchin iz men'shinstv i metarefleksiya v shkole: dialog mezhdu Vygotskim i Fuko. Chast' 2 [Young Minority Women's Narrations and Meta-Reflection at School: A Dialogue between Vygotsky and Foucault, Part II]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011, no. 1, pp. 72–79. (in Russ. Abstr. in Eng.).
12. Le Gerrer A. Tri istorii o nose i proiskhozhdenie psikhooanaliza [Three histories about a nose and a psychoanalysis origin]. In Vainshtein O.B. (ad.) *Aromatizapakhki v kul'ture* [Aromas and smells in culture]. V 2-kh knigakh. Kniga 1. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2010, pp. 192–209.
13. Lenge A. Person: Ekzistentsial'no-analiticheskaya teoriya lichnosti [Person: Existential and analytical theory of the personality]. Moscow: Genezis, 2008. 159 p.
14. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Test of life sense orientation]. Moscow: Smysl, 2000. 18 p.
15. Leont'ev D.A. Filosofiya zhizni M. Mamardashvili i ee znachenie dlya psikhologii [M. Mamardashvili's Philosophy of Life and Its Implications for Psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011, no. 1, pp. 2–12. (in Russ. Abstr. in Eng.).
16. Leont'ev A.N. Metodologicheskie tetradi [Methodological writing-books]. In Leont'ev A.A. (eds.) *Filosofiya psikhologii: iz nauchnogo naslediya* [Psychology philosophy: from scientific heritage]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1994, pp. 163–225.
17. Loginova N.A. Psikhobiograficheskiy metod issledovaniya i korrektsii lichnosti [Psychobiographic method of research and correction of the personality]. Almaty: Kazak universiteti, 2001. 172 p.
18. Nurkova V.V. Avtobiograficheskaya pamyat' s pozitsii kul'turno-deyatel'nostnoi psikhologii: rezul'taty i perspektivy issledovaniya [Autobiographical memory from the standpoint of cultural activity-psychology: results and prospects of research]. *Vestn. Mosk. Un-ta. Ser. 14. Psikhologiya* [Herald MGU. Ser. 14. Psychology], 2011, no. 1, pp. 79–90.
19. Odegor E.E., Pramling N. Sovmestnoe konstruirovaniye narrative kak yazykovoi artefakt i kul'turnoe orudie obucheniya i smysloporozhdeniya [Collaborative narrative as linguistic artifact and cultural tool for meaning making and learning]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2013, no. 2, pp. 38–44. (in Russ. Abstr. in Eng.).
20. Pantileev S.R. Metodika issledovaniya samoотношения [Technique of research of the self-relation]. Moscow: Smysl, 1993. 32 p.
21. Lepsky V.E. (ed.) Refleksivnyi podkhod: ot metodologii k praktike. [Reflexive approach: from methodology to practice] Moscow: Kogito-Tsentr, 2009. 447 p.
22. Rubinshtein S.L. Chelovek i mir [Person and world]. Moscow: Nauka, 1997. 189 p.
23. Sapogova E.E. Avtobiografirovanie kak protsess samodeterminatsii [Autobiographic Activities as the Process of Personal Self-Determination]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011, no. 2, pp. 37–51. (in Russ. Abstr. in Eng.).
24. Sapogova E.E. Ekzistentsial'no-psikhologicheskii analiz starosti [Existential psychological analysis of old age]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011, no. 3, pp. 75–81. (in Russ. Abstr. in Eng.).
25. Semenikhina M.V. Vzaimosvyaz' osobennostei refleksii i obrazov roditel'ei u muzhchin i zhenshchin. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Interrelation of features of a reflection and images of parents at men and women. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2008. 28 p.
26. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze [Psychology of development of the person: Development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: Shkol'naya pressa, 2000. 416 p.
27. Soldatova E.L. Struktura i dinamika normativenogo krizisa perekhoda k vzroslosti [Structure and dynamics of standard crisis of transition to a maturity]: Monografiya. Cheliabinsk: Publ. IuUrGU, 2007. 267 p.
28. Starovoitenko E.B. Otnosheniya lichnosti: Filozofsko-psikhologicheskie refleksivnye modeli [Relations of the personality: Philosophical and psychological and reflexive models]. *Mir psikhologii* [Psychology World], 2006, no. 4, pp. 26–38.
29. Semenov I.N. Razvitie zhiznedeyatel'nosti V.P. Zinchenko i ego psikhologii refleksiruyushchego soznaniya i tvorcheskogo akta [Developments of V.P. Zinchenko's creative activity: the psychology of reflexive consciousness and creative action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011, no. 3, pp. 5–11. (in Russ. Abstr. in Eng.).
30. Stepanov S.Yu. Psikhologiya tvorchestva i refleksii v sovremennykh sotsial'nykh praktikakh [Creativity and reflection psychology in modern social practitioners]. In Ushakov D.V. (ed.) *Psikhologiya tvorchestva: Shkola Ya.A. Ponomareva* [Creativity psychology: Ya.A. Ponomarev-school]. Moscow: Publ. IP RAN, 2006, pp. 482–511.
31. Podoroga A.A. (ed.) Tetradi po analiticheskoi antropologii [Writing-books on analytical anthropology]. Vyp.1. Moscow: Logos, 2001. 438 p.
32. Ferro A. Psikhooanaliz: sozdanie istorii [Psychoanalysis: creation stories]. In Kazanskaya A.V. (eds.) *Fero A. Nella stanza danalissi. Emozioni, racconti, trasformazioni*. Moscow: Klass, 2007. 232 p.
33. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla [Man's search for meaning]. In Gozman L.Ya. (eds.) *Frankl V.E. Man's Search for Meaning*. Moscow: Progress, 1990. 368 p.
34. Fridman Dzh., KombsDzh. Konstruirovaniye innykh real'nostei: istorii i rasskazy kak terapiya [Designing of other realities: histories and stories as therapy]. In Ginzburg R.M. (eds.) *Narrative Therapy. The Social Construction of Preferred Realities*. Moscow: Klass, 2001. 368 p.
35. Khoruzhii S.S. Germenevtika telesnosti v dukhovnykh traditsiyakh i sovremennykh praktikakh sebya [Hermeneutics physicality in spiritual traditions and modern practices themselves]. In Zinchenko V.P. (eds.) *Psikhologiya telesnosti mezhdu dushoi i telom* [Psychology physicality between soul and body]. Moscow: AST: AST MOSKVA, 2005, pp. 166–192.
36. Shikhi G. Vozrastnyekrizisy. Stupeni lichnostnogo rosta [Age crises. Stages of personal growth]. In Shamrikov A.V. *Sheehy G. PASSAGES. Predictable Crises of Adult Life*. Saint Petersburg: Kaskad, 2005. 436 p.
37. Adkins L. Revisions: Gender and Sexuality in Late Modernity. Buckingham: Open University Press, 2002. 152 p.
38. Bond T.G., Fox C.M. Applying the Rasch Model. Fundamental Measurement in the Human Sciences. University of Toledo, 2007. 280 p.
39. Brown T.A. Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. N.Y.: The Guilford Press, 2006. 493 p.
40. Bruner J.S. Life as Narrative. *Social Research: An International Quarterly*, 2004. Vol. 71, no. 3, pp. 691–710.
41. Ebner N.C., Freund A.M., Baltes P.B. Developmental changes in personal goal orientation from young to late adult-

hood: from striving for gains to maintenance and prevention of losses. *Psychology and Aging*, 2006. Vol. 21, no. 4, pp. 664–678. doi: 10.1037/0882-7974.21.4.664

42. Fitzgerald C., Berger J.G. Understanding and supporting the development of executives at midlife. In Fitzgerald C.R. (eds.) *Executive coaching: Practices and perspectives*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing, 2002, pp. 89–117.

43. Kitch S.L., Fonow M.M. Analyzing Women's Studies Dissertations: Methodologies, Epistemologies, and Field Formation. *Signs*, 2012. Vol. 38, no. 1, pp. 99–126. doi: 10.1086/665801

44. Helson R., Soto J. Up and Down in Middle Age: Monotonic and Nonmonotonic Changes in Roles, Status, and Personality and Christopher. *Journ. of Personality and Social*

Psychology, 2005. Vol. 89, no. 2, pp. 194–204. doi:10.1037/0022-3514.89.2.194

45. Lachman M.E. (ed.) *Handbook of midlife development*. N.Y.: John Wiley and Sons, 2001. 672 p.

46. Levenson M.R., Jennings P.A., Aldwin C.M., Shirai-shi R.W. Self-transcendence: conceptualization and measurement. *The International Journal of Aging and Human Development*, 2005. Vol. 60, no. 2, pp. 127–143.

47. Rosenberg M. Reflexivity and Emotions. *Social Psychology Quarterly*, 1990. Vol. 53, no. 1, pp. 3–12.

48. Pagis M. Embodied Self-Reflexivity. *Social Psychology Quarterly*, 2009. Vol. 72, no. 3, pp. 265–283

49. Wiley N. *The Semiotic Self*. Chicago: Chicago University Press, 1995. 264 p.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

К вопросу о развитии теории учебной деятельности в Германии¹

Предисловие переводчика²

И.А. Котляр (Корепанова)*

ГБОУ ВПО «Международный университет природы, общества и человека "Дубна"», г. Дубна, Россия,
iakorepanova@gmail.com

В предисловии к статьям немецких специалистов в области теории учебной деятельности Х. Гиста и К. Хинтце кратко обрисована история развития этого направления в Восточной Германии в середине прошлого века и обозначены некоторые ключевые моменты современных исследований. Обсуждается возможность налаживания научного сотрудничества между российскими и немецкими учеными.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, теория деятельности, теория учебной деятельности, И. Ломпшер, стратегия восхождения от абстрактного к конкретному.

Представляемые вниманию читателя две статьи — профессора педагогики Х. Гиста, ученика и близкого соратника И. Ломпшера, и К. Хинтце, защитившей диссертацию под руководством Х. Гиста, — пример современных исследований в традиции теории развивающего обучения (теории развития теоретического мышления, теории обучения с применением стратегии восхождения от абстрактного к конкретному). Получившийся дуэт двух статей — теоретической и практикоориентированной — не случайность, а запланированное действие. Замысел авторов — продемонстрировать, как в современной Германии развивается возникшая в Советском Союзе теория (корнями восходящая к немецкой классической философии, к идеям Гегеля, Маркса).

Научные контакты между немецкими и российскими психологами имеют длительную историю, периоды активного сотрудничества, периоды накопления ресурсов для новых совместных проектов.

Теория учебной деятельности «пришла» в Восточную Германию, в ГДР, в 60–70-е гг. прошлого века [4; 12; 15]. Немецкая молодежь, лучшие выпускники школ направлялись на обучение в советские университеты (прежде всего в московские и ленинградские), защищали дипломы и затем кандидатские диссертации, знакомились с ведущими научными группами советских ученых, завязывая научные контакты. Одновременно с этим преобразованная из Немецкого педагогического центрального института Академия педагогических наук ГДР в рамках со-

Для цитаты:

Котляр (Корепанова) И.А. К вопросу о развитии теории учебной деятельности в Германии. Комментарий переводчика // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 94–98.

* *Котляр (Корепанова) Инна Александровна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ГБОУ ВПО «Международный университет природы, общества и человека "Дубна"», г. Дубна, Россия. *iakorepanova@gmail.com*

¹ Посвящается памяти В.П. Зинченко и В.М. Мунипова, хранившим и создававшим историю, настоящее и будущее нашей науки, культурно-исторической психологии, теории деятельности. Дорогие Учителя! Спасибо Вам за любовь к истории, к смыслу, к движению, которой Вы делились и которой вдохновляли!

² При переводе текст Х. Гиста был несколько сокращен за счет сокращения изложения известной для российского читателя теории учебной деятельности В.В. Давыдова. Был также сокращен список источников, на которые ссылается Х. Гист (если в одном и том же месте есть указание на три и более работы одного и того же автора по схожей тематике, мы оставляли одну или две). Все сокращения были согласованы с автором и им приняты.

трудничества с Академией педагогических наук СССР приглашала ведущих советских ученых с сериями докладов и лекций в Германию.

Одним из проводников, инициаторов и организаторов научных контактов между немецкой и советской психологией стал И. Ломпшер (1932–2005), по окончании Московского педагогического института имени В.И. Ленина и аспирантуры Ленинградского педагогического института имени А.И. Герцена начавший в ГДР собственные исследования психического развития детей в процессе учебной деятельности. В 1963 г. он присутствовал на докладах приглашенного Академией педагогических наук ГДР Д.Б. Эльконина, который выступал перед немецкими учителями и учеными-педагогами и представил результаты экспериментального обучения детей чтению и письму [4].

Вдохновленный новыми знаниями и идеями, И. Ломпшер с коллегами развернули большой обучающий эксперимент в начальной школе с использованием переработанной методики Д.Б. Эльконина, ориентируясь на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

Наибольшего расцвета и распространения теория учебной деятельности получила в 1970–1980-е гг. Большие коллективы педагогов и психологов, в том числе и аспиранты Академии педагогических наук ГДР, разрабатывали программы обучения, основанные на стратегии восхождения от абстрактного к конкретному, — 30-часовые блоки по введению в физику, биологию, географию — в IV–V классах (в рамках уроков естествознания), по немецкому языку, математике (арифметике) — в начальной школе. Ряд экспериментальных программ создавался в тесном сотрудничестве с коллективом В.В. Давыдова [4].

В 1986 г. в Западном Берлине состоялся I Международный конгресс по теории деятельности, на котором было принято решение о создании организации, объединяющей ученых разных стран и различных дисциплин, изучающих проблемы человеческой деятельности, — Международной постоянной конференции по исследованиям теории деятельности (ISCRAT — International Standing Conference for the Research on Activity Theory³). В 1995 г. в Москве прошел III конгресс, его президентом был избран проф. В.В. Давыдов. Конгресс способствовал укреплению научных связей, развитию диалога между научными сообществами разных стран.

В это же время велась активная работа по переводу на немецкий язык основных трудов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. В частности, были переведены «Деятельность. Сознание. Личность» и «Проблемы развития психики» А.Н. Леонтьева, «Виды обобщения в обучении» В.В. Давыдова, «Психология игры» Д.Б. Эльконина, «Проблемы учебной деятельности: сборник научных трудов» / Под ред. П.Я. Гальперина и многие другие работы.

И хотя перевод был осуществлен в ГДР, западно-германские ученые также получали доступ к этим переводам, распространяя идеи советских психологов на Западе.

Но наступил 1989 год. 9 ноября пала Берлинская стена, 3 октября 1990 г. на карте Европы появилась объединенная Германия. И, как в своих воспоминаниях пишет И. Ломпшер, интерес руководителей вузов, исследовательских центров к совместным проектам, к развитию психолого-педагогической науки, базирующейся на идеях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, практически пропал (по идеологическим соображениям). Многие потеряли работу. Значительная часть ученых обратилась к изучению направлений в психологии, господствующих на Западе [4], направлений, которые в свое время Л.С. Выготский критиковал за методологическую непроработанность, эклектичность.

Однако истинный научный интерес к развитию идей, не имеющих ограниченной политической принадлежности, не угасал, хотя возможность для научной работы была сильно сокращена [4].

Важной вехой «возвращения» и признания (хотя бы и частичного) исследований в русле теории учебной деятельности было образование в 1993 г. при университете Потсдама Междисциплинарного центра педагогических исследований (Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung). Помимо разработки проблем теории учебной деятельности в этом центре изучали возможности интегрирования стратегии восхождения от абстрактного к конкретному с идеями Progressive education (Руссо, Песталотци, М. Монтессори и др.) [9; 12].

В современном психологическом ландшафте Германии разработка проблем учебной деятельности — одно из направлений развития культурно-деятельностной (культурно-исторической психологии, теории деятельности) теории, представленное многими научными группами в разных университетах страны. Коснемся кратко тематики некоторых из них.

В Потсдамском университете Х. Гист с коллегами ведет исследовательско-проектную работу по созданию методологического и методического инструментария теории учебной деятельности, прежде всего при преподавании предметов естественнонаучного цикла в средней школе. Пример одной из разработок — в представляемых статьях (см. также: [10; 11]). Началась серия исследований по использованию теории учебной деятельности в инклюзивной школе.

Группой Мюнхенского университета Людвиг Максимилиана (Anke Werani, Marie-Cécile Bertau, Andrea Karsten) проводятся исследования процессов внутренней и письменной речи [см., например: 1; 3]. В Бремене продолжает работу Вольфганг Янтцен, разрабатывающий проблемы психического развития при нарушениях и инклюзивного образования с точки зрения культурно-исторической психологии

³ ISCRAT был преобразован в 2002 г. в ISCAR — Международное общество культурно-деятельностных исследований [подробнее см.: 6].

[см., например: 2]. Эта тема отражена в исследованиях Georg Feuser (университет Бремена), Ulrike Lüdtke и Bodo Frank (университет Ганновера), Christel Manske (Гамбург) [см., например: 5] и др. В Берлинском университете искусств работает Георг Рюкрим, применяющий культурно-деятельностный подход к анализу современного информационного медийного пространства [см., например: 7], а также работающий в области методологии культурно-исторической психологии.

В Свободном университете Берлина P. Keiler [13] и в Университете Манхайма Alexandre Métraux ведут разработки в области истории и методологии культурно-исторической теории в широком контексте теории познания. Теоретические исследования, касающиеся вопросов философских оснований, общенаучных следствий культурно-исторической психологии, проводят в берлинском Университете Гумбольдта Christian Dahme, в Университете Генфа Janette Friedrich, в Университете Мюнстера Manfred Holodynski, в Берлине Georg Litsche, в Университете Биелефельда Michael Otte, в Немецкой спортивной школе Кельна Volker Schurmann.

В рамках возрастной психологии ведут свои исследования в Университете Зигена Bernd Fichtner (Universität Siegen), в Олденбурге Michael Herschmann (Oldenburg), в Берлине Martin Hildebrand-Nilshon, в Хайделберге Reimer Kornmann, в Гамбурге Margarete Liebrand и в Лейпциге Michael Tomasello.

Вопросы игры обсуждаются в исследованиях Rolf Oerter (Университет Людвига Максимилиана в Мюнхене) и Wolfgang Wörster (Wiehl) [16].

Кросскультурные исследования и исследования в области этнологии представлены в работах Carolin Demuth (университет Оснабрюка), Birgitt Röttger-Rössler (Свободный университет Берлина) и др. Проблемы психологии труда представлены в работах Winfried Hacker (Технический университет Дрездена) и др.

Некоторые темы, которые во времена создателей культурно-исторической школы не являлись предметом исследований, сейчас находят свое отражение в эмпирических и теоретических исследованиях немецких коллег: проблема спортивной активности человека (в работах Volker Schürmann и Denise Temme, Немецкая спортивная высшая школа Кельна), проблемы информатики (Christian Dahme, университет Гумбольдта в Берлине).

Напрямую или опосредованно эти идеи используются в разных областях, например, в социальной

работе, построенной на принципах системно-конструктивистской педагогики [см., например: 14] и др. Понятие «присвоение» лежит в основе многих профилактических программ и программ интервенции для социально-неблагополучных групп (прежде всего подростков-мигрантов). Присвоение норм и ценностей, схем поведения, приемов общения — в этом контексте социальные работники, обсуждая социальное пространство как пространство, определяющее поведение клиента, опираются на идеи теории деятельности А.Н. Леонтьева [см., например: 8] и др.

В научной периодической печати Германии культурно-деятельностная психология представлена электронным журналом деятельностных исследований в Германии (Tätigkeitstheorie: E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany), соредакторами которого являются Х. Гист и Г. Рюкрим. Журнал расположен на портале, посвященном теории деятельности, — International Cultural-historical Human Sciences (ICHHS). URL: <http://www.ich-sciences.de/>

Ежегодно представители культурно-деятельностного подхода собираются на традиционную конференцию «Теория деятельности и культурно-историческая школа» под Оснабрюком. Важной чертой этой междисциплинарной конференции является то, что в ее работе принимают участие не только психологи, но и педагоги, социологи, психолингвисты, философы. В фокусе интересов — методологическое осмысление основных положений культурно-исторической психологии, теории деятельности, отношение этих теорий к другим современным теориям (например, к общей теории систем (Systems theory), проблемы письменной и устной речи, инклюзия, спорт как проблема теории деятельности, психологическая поддержка детей с СДВГ, современный медийный мир и т.п.

Основные материалы конференции публикуются в журнале деятельностных исследований (Tätigkeitstheorie: E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany).

Культурно-историческая психология Л.С. Выготского, теория деятельности А.Н. Леонтьева, теория учебной деятельности В.В. Давыдова, к сожалению, не находятся в мейнстриме современной немецкой психологии. Но немецкие психологи интегрируют культурно-деятельностную психологию в пространство современной науки, не только не лишая ее аутентичности, но и значительно обогащая.

Мы надеемся, что публикация статей немецких коллег привлечет внимание читателей и будет способствовать расширению научных контактов.

Литература

1. *Верани А.* Роль внутренней речи в высших психических процессах // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 7–17.
2. *Вольфганг Я.* Нарушения развития и инклюзия // Культурно-историческая психология. 2011. № 3. С. 98–104.
3. *Карстен А.* Towards cultural-historical and dialogical writing research – some methodological considerations // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 91–98.
4. *Ломтшер И.* Применение теории развивающего обучения в германской школе: к 70-летию со дня рождения В.В. Давыдова // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 97–108.
5. *Манске К.* Учиться вместе // Культурно-историческая психология. 2006. № 3. С. 17–20.
6. *Рубцов В.В., Корепанова И.А.* Будущее культурно-деятельностных исследований – глобальные и локальные перспективы. Отчет о конференции Международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR) // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 120–122.
7. *Рюкрим Г.* Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 30–38.
8. *Deinet U.* Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit [Электронный ресурс] // Online-Journal Sozialraum.de 2014. № 1. URL: <http://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php> (дата обращения 01.10.2014).
9. *Giest H.* Didaktische Analyse und Theorie der Lerntätigkeit // Erinnerung für die Zukunft. Pädagogische Psychologie in der DDR. Berlin: Lehmann, 2006. S. 103–128.
10. *Giest H.* Sachunterricht und Inklusion // Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion Hrsg. Giest H., Kaiser A., Schomaker Cl. Heilbrunn: Klinkhardt. 2011. S. 13–23.
11. *Giest H.* Bildung für alle Kinder. Zum Innovationspotenzial inklusiver Pädagogik und Didaktik für den Sachunterricht // Grundschulunterricht. Sachunterricht. 2011. № 58 (2). S. 4–7.
12. *Giest H., Lompscher J.* Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einer neuen Lernkultur // Bildung heute – Gefährdungen und Möglichkeiten, Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Band 72. Berlin: Trafo-Verlag, 2004. S. 101–124.
13. *Keiler P.* «Cultural-Historical Theory» and «Cultural-Historical School»: From Myth (Back) to Reality [Электронный ресурс] // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 1 С. 1–33. URL: <http://www.psyanima.ru/journal/2012/1/2012n1a1/2012n1a1.1.pdf> (дата обращения 01.10.2014).
14. *Reich K.* Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied. Beltz Pädagogik, 1996. 320 s.
15. *Rückriem G., Giest H.* Tätigkeit und Tätigkeitstheorie. Nachruf auf Joachim Lompscher // Forum Wissenschaft. 2005. Vol. 22 (3). S. 63–64.
16. *Wörster W.* Spiel, der notwendige Möglichkeitsraum für Kinder // Frühförderung interdisziplinär. 2014. № 3. S. 131–138.

On the Question of Development of Theory of Learning Activity in Germany.

A Translator's Commentary

I.A. Kotlyar (Korepanova)*

International University of Nature, Society and Man "Dubna", Dubna, Russia,
iakorepanova@gmail.com

In the foreword to the articles of German psychologists in the theory of learning activity H. Giest and K. Hintze we briefly outline the history of the development of this trend in East Germany in the middle of the last century (XX) and highlight some of the key points of current research. We also discuss the possibility of establishing scientific cooperation between Russian and German scientists.

Keywords: cultural-historical approach, theory of activity, theory of learning activity, J.Lompscher, the teaching strategy of ascent from the abstract to the concrete

References

1. Werani A. Rol' vnutrennej rechi v vysshih psichicheskikh processah [Rol inner speech in the higher mental processes]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2010, no. 1, pp. 7–17. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Wolfgang Ja. Narusheniya razvitiya i inkluziya [Developmental disorders and inclusion]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2011, no. 3, pp. 98–104. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Karsten A. Towards cultural-historical and dialogical writing research – some methodological considerations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2010, no 4, pp. 91–98. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Lompscher I. Primenenie teorii razvivaiushhego obucheniya v germanskoj shkole: k 70-letiyu so dnya rozhdeniya V.V. Davydova [Application of the theory of developmental education in the German school: the 70th anniversary of V.V. Davydov]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2000, no. 4, pp. 97–108.
5. Manske Ch. Uchit'sia vmeste [To learn together]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2006, no. 3, pp.17–20. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Rubtsov V.V., Korepanova I.A. Otchet o konferencii Mezhdunarodnogo obshhestva kul'turno-deyatelnostnyh issledovaniy (ISCAR) "Budushhee kul'turno-deyatelnostnyh issledovaniy – global'nye i lokal'nye perspektivy" [Report of the Conference of the International Society of cultural activity-related research (ISCAR) "The future of cultural activity-related studies – global and local perspectives"]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2009, no 3, pp. 120–122. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Rückrim G. Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2010, no. 4, pp. 30–38. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Deinet U. Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. *Online-Journal Sozialraum.de*, 2014, no. 1. Available at: <http://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php> (Accessed 01.10.2014).
9. Giest H. Didaktische Analyse und Theorie der Lerntätigkeit. *Erinnerung für die Zukunft. Pädagogische Psychologie in der DDR*. Berlin: Lehmann, 2006, pp. 103–128.
10. Giest H. Sachunterricht und Inklusion. *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion Hrsg.* Giest H., Kaiser A., Schomaker Cl. Heilbrunn: Klinkhardt, 2011, pp. 13–23.
11. Giest H. Bildung für alle Kinder. Zum Innovationspotenzial inklusiver Pädagogik und Didaktik für den Sachunterricht. *Grundschulunterricht. Sachunterricht*, 2011, no. 58 (2), pp. 4–7.
12. Giest H., Lompscher J. Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einer neuen Lernkultur. *Bildung heute – Gefährdungen und Möglichkeiten, Sitzungsberichte der Leipzig-Soziologie, Band 72*. Berlin: Trafo-Verlag, 2004, pp. 101–124.
13. Keiler P. "Cultural-Historical Theory" and "Cultural-Historical School": From Myth (Back) to Reality [Elektronii resurs]. *Psichologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka "Dubna" [Psychological Journal of International University of Nature, Society and Man "Dubna"]*, 2012, no. 1, pp. 1–33. Available at: <http://www.psyanima.ru/journal/2012/1/2012n1a1/2012n1a1.1.pdf> (Accessed 01.10.2014).
14. Reich K. Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied. Beltz Pädagogik, 1996, 320 p.
15. Rückrim G., Giest H. Tätigkeit und Tätigkeitstheorie. Nachruf auf Joachim Lompscher. *Forum Wissenschaft*, 2005, Vol. 22 (3), pp. 63–64.
16. Wörster W. Spiel, der notwendige Möglichkeitsraum für Kinder. *Frühförderung interdisziplinär*, 2014, no. 3, pp. 131–138.

For citation:

Kotlyar (Korepanova) I.A. On the Question of Development of Theory of Learning Activity in Germany. A Translator's Commentary. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 94–98. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Kotlyar (Korepanova) Inna Aleksandrovna*, PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Psychology, International University of Nature, Society and Man "Dubna", Dubna, Russia. *iakorepanova@gmail.com*

Поддержка присвоения знаний и Conceptual Change в обучении. Стратегия обучения при восхождения от абстрактного к конкретному¹

Х. Гист*

университет Потсдама, Потсдам, Германия,
slukina@uni-potsdam.de

Проблемы качества усвоения знаний в процессе обучения в школе, в том числе проблемы прочности (устойчивости) и переноса полученных знаний (понятий) в психологии не новы, но все же остаются актуальными. Результаты международного теста оценки знаний (PISA 2013) это подтвердили. Несмотря на интенсивные исследования сущности и условий усвоения и переноса знаний, их результаты недостаточно широко востребованы в науке и практике образования. До сих пор в Германии остаются неизвестными работы русских психологов и педагогов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, их учеников и коллег, разработавших не только на теоретическом уровне эти проблемы, но и предложивших конкретные шаги по их решению. Современная психолого-педагогическая теория «Концептуального изменения» (Conceptual Change) имеет некоторые интересные параллели с разработанными российскими психологами принципами обучения. В статье проанализированы два обозначенных подхода и показано, что они могут сочетаться в исследованиях по изучению процесса приобретения детьми новых знаний в систематическом обучении.

Ключевые слова: понятие, восхождение от абстрактного к конкретному, развитие понятий, житейское понятие, научное понятие, теория учебной деятельности, "Концептуальное изменение", перенос знаний.

1. Введение

Результаты проведенных в Германии тестов школьных достижений показывают, что приобретаемые детьми знания, полученные на уроке, не «переносятся» на широкий класс явлений, не являются предметом специальной рефлексии школьников (см.: Отчет Комиссии по образованию федеральных земель Берлина и Бранденбурга, 2003 [6]). При освоении знаний², которые Weinert [51] характеризовал как «обогащенные смыслом», «смысловые», «подвижные и применяемые», существуют следующие проблемы. Освоение знания предполагает присвоение как декларативных знаний (фактов из той или

иной предметной области), так и процедурных (содержащих правила преобразования предметной области). Эти знания должны иметь обобщенный характер, т. е. обладать высоким уровнем абстракции, быть деконтекстуализированными. Одновременно с этим дети должны уметь реконтекстуализировать получаемые знания (т. е. использовать их для анализа конкретных единичных ситуаций). Данные проблемы широко обсуждаются в современном цикле исследований «концептуального изменения» (Conceptual Change) [19; 48; 54].

Центральным для психолого-педагогических исследований является вопрос о присвоении прочных, устойчивых знаний. Знания могут быть названы ус-

Для цитаты:

Гист Х. Поддержка присвоения знаний и Conceptual Change в обучении. Стратегия обучения при восхождения от абстрактного к конкретному // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 99–109.

* Гист Хартмут, доктор педагогических наук, профессор кафедры основ общественных и естественных наук, университет Потсдама, Потсдам, Германия. slukina@uni-potsdam.de

¹ Перевод с немецкого и сокращения текста. — И.А.Котляр (Корепанова).

² В данном случае использовано слово «знание» в смысле «познание» (Wissen). (Прим. перев.).

тойчивыми, если включены в общую систему знаний ребенка (ученика), он ими может оперировать и использовать их для анализа соответствующих проблемных ситуаций. В данном случае речь идет не о повседневных ситуативных (житейских) знаниях, возникших как преодоление практических ситуаций, а о знаниях, абстрагированных от повседневного житейского контекста, введенных в контекст различных областей научного знания, которые должны быть освоены в специфичных предметных областях (физика, химия, биология и т. д.).

Важнейшим признаком освоения знания является то, что ребенок может использовать знание в различных ситуациях, в различных контекстах, отличающихся от ситуации, в которой знание было приобретено³. Для этого вместо множества житейских ситуаций, в которых ребенок приобретает и проверяет новое знание, должны быть созданы специфические учебные ситуации для познания ребенком прежде всего основания собственных познавательных действий, действий по преобразованию изучаемой предметной действительности. Приобретенное таким образом знание оказывается «оторванным» от конкретных действий, но приобретает новый смысл, полученный в процессе преобразующих действий. Знание становится деконтекстуализированным. И оно отличается от знания, полученного в повседневном опыте. Оба вида знания могут существовать одновременно и параллельно, встраиваться в новые системы понятий (т.е. происходит процесс концептуального изменения). Однако деконтекстуализированные знания не имеют смысла в житейских ситуациях, поэтому необходим процесс реконтекстуализации, т. е. измененные знания должны быть вновь связаны с реальной жизнью, «возвращены» в нее. Только таким образом связанные с житейской действительностью знания, а значит, и способности к деятельности выступают целью современного школьного (в начальной школе) образования. С этим связаны три проблемы: репрезентация школьных знаний, проблема концептуального изменения как перехода от житейских к научным понятиям и перенос знаний.

В Советском Союзе на базе культурно-исторической теории разрабатывались проблемы обучения и развития научных понятий (в противопоставлении с житейскими понятиями). Эти исследования были не только сугубо теоретическими, но и касались конкретных реформ системы образования в стране. Велась и ведутся разработки и эмпирическая валидизация целенаправленной стратегии обучения, решающей проблемы репрезентации знаний и их переноса, опирающиеся на теорию познания как на восхождение от абстрактного к конкретному. Однако они остаются у нас и сегодня малоизвестными.

Далее будут проанализированы ключевые проблемы стратегии обучения, основанной на стратегии

восхождения от абстрактного к конкретному⁴, обсужден их вклад в решение трех вышеозначенных проблем: репрезентации научного знания, переноса (трансфера) и концептуального изменения, а также предложены пути интеграции развиваемой теории обучения в практику современного образования и теории «концептуального изменения».

2. Стратегия обучения при восхождении от абстрактного к конкретному

2.1. Восхождение от абстрактного к конкретному как метод познания

Метод восхождения от абстрактного к конкретному есть общий метод, используемый в философии и в науке. Его основы заложены в работах Декарта, Гегеля и Маркса [например: 33]. Дальнейшее развитие он получил в культурно-исторической и деятельностной психологии.

Процесс восхождения от абстрактного к конкретному осуществлен Марксом в работе «Введение к критике политической экономии» [30]. Чувственное конкретное знание или знание, основанное на эмпирическом опыте, есть исходная точка познания. Сначала существует хаотичное представление о предмете познания, существующем как недифференцированная, неструктурированная целостность, которая не может быть мысленно восстановлена на основе единичных элементов (частей). Хаотическое в этом контексте понимается как то, что чувственные элементы не стабильны, не связаны друг с другом. В зависимости от ситуации выделяются различные качества, не сводимые в целом друг к другу или к определенным признакам (на высоком абстрактном уровне). При способе мышления, когда происходит восхождение от абстрактного к конкретному, процессы идут в обратном направлении. Суть предмета познается не через обобщение конкретных ситуативных признаков, а через выделение существенных, системообразующих, смысловых характеристик. «Метод восхождения от абстрактного к конкретному есть лишь тот способ, при помощи которого мышление усваивает себе конкретное, воспроизводит его как духовно конкретное»⁵ [30, 632].

Маркс не проводит различие между теоретическим и эмпирическим анализом, но, используя свой исторический метод, делает возможным именно теоретический анализ. Различие между этими связанными друг с другом методами анализа — в том, что при помощи эмпирического анализа осуществляется умственно-конкретное описание предмета познания, описывается связь между отдельными явлениями. На основании эмпирико-теоретического описания, тем не менее, сложно выводить законы развития

³ В отечественной психологии для описания этого процесса используется понятие «перенос», см., например: *Иванова А.Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М.: Изд-во МГУ. 1976. (прим. переводчика).

⁴ Далее использовано сокращение «стратегия обучения АК» (прим. автора).

⁵ Перевод цитаты приводится по: *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. 2-е изд. Т. 46. Ч. 1. М.: Политиздат, 1968, С. 37. (прим. переводчика).

предмета познания. При теоретическом анализе объекта или явления происходит выделение признаков, существенных отношений, инвариантов в его (историческом или произведенном экспериментально) развитии, изменении, движении. В обоих случаях речь идет о восхождении от абстрактного к мысленно-конкретному. Но различия этих двух видов знаний очень существенны [32].

2.2. Восхождение от абстрактного к конкретному как стратегия обучения

Обоснованный с точки зрения теории познания и теории обучения метод восхождения от абстрактного к конкретному получил развитие в работах В.В. Давыдова [например: 10; 57], в Германии — Й. Ломпшера [например: 14; 28; 29; 35]. При разработке конкретных учебных программ должны быть выделены исходные абстракции (базовые понятия определенной области знания) или «генетические клетки» для развития и построения структурированных систем знания. Исходные абстракции охватывают парадигмальные базовые идеи, через которые возможны мысленная реконструкция проявлений и раскрытие конкретной предметной области. Понятие «исходная, базовая абстракция» обнаруживает сходство с понятием Advanced Organizer [например: 4]. Присвоение знаний и построение понятий в рамках учебной стратегии АК происходит как применение исходных абстракций в конкретных предметных областях. Благодаря этому могут дифференцироваться и конкретизироваться не только глубокие понятийные структуры, но и расширяться области применения этих понятий.

Стратегия обучения АК отличается особым структурированием учебного материала и организацией уроков:

а) выделение исходных абстракций в конкретном предметном материале. На этом этапе происходит деконтекстуализация знаний;

б) обработка и моделирование исходных абстракций, в определенном смысле они есть ключевые гипотезы о предметной области, которые в процессе восхождения от абстрактного к конкретному раскрываются, дифференцируются. Одновременно с этим возможен анализ того, как исходные абстракции существуют в конкретном единичном явлении;

с) использование исходных абстракций в процессе реконтекстуализации. Эта фаза наиболее важна.

На уроке, построенном на принципах учебной стратегии АК, восхождение от абстрактного к конкретному (умственно реконструированному) реализуется через переработку так называемых рядов конкретизации. С помощью генетически исходных понятий учебный предмет мысленно раскрывается, преобразуется. На уроке осуществляется непрерывная связь с решением конкретных задач. Одновременно происходит дифференциация и конкретизация получаемого знания. Трансфер, или перенос знаний выступает необходимым элементом любого урока.

Основным инструментом формирования понятий выступает учебная деятельность. Детей поощряют к постановке собственных учебных целей, к вопросам, к активному осмысленному участию в учебных ситуациях (см. когнитивный конфликт с точки зрения теории «концептуального изменения» [19; 54]). Учебные цели и задачи на уроке ставятся педагогом посредством организации и поддержки предметно-адекватных учебных действий детей, а также посредством выстраивания чувственных (наглядных) моделей. Педагоги заботятся, чтобы учебные цели и учебные задачи через предметно-адекватные учебные действия были достижимы для детей, и предлагают чувственные опоры-модели (см. там же о моделях и других формах репрезентации). В организованной совместной деятельности происходит работа по рефлексии оснований учебной деятельности: постановка цели, планирование, контроль и оценка, одновременно с этим учащиеся осуществляют метакогнитивный анализ своего обучения.

Й. Ломпшер, характеризуя сферу интересов немецких ученых, писал «...наш исследовательский фокус, сфера наших исследовательских интересов связаны с изучением условий образования элементарных теоретических понятий и присвоения научных понятий или систем научных понятий, способности решения проблем и развития когнитивных учебных мотивов» [28; 128].

Учебная стратегия восхождения от абстрактного к конкретному опирается на семь базовых теорий и теоретических положений:

1) теория возникновения и развития теоретических понятий [13; 49];

2) дальнейшее развитие этой теории в теории теоретического мышления [10];

3) теория формирования умственных действий [например: 12];

4) теория ориентировочной деятельности;

5) теория развивающего обучения [10];

6) теория учебной деятельности [11; 28; 29];

7) теория педагогической регуляции [23; 59].

В 80-е гг. прошлого столетия в СССР [например: 10; 57] и в ГДР [например: 11; 14; 28] велись широкомасштабные исследования по валидации методик обучения. Исследования не прекращаются и сейчас. Так, например, в Германии созданы государственные программы оценки знаний учеников, обучающихся по данным программам [36].

3. Учебная стратегия восхождения от абстрактного к конкретному и проблема переноса и репрезентации знаний

3.1. Проблема репрезентации при стратегии обучения АК

Причина трудностей при усвоении знаний лежит в организации школьного урока. Долгое время в качестве индикатора когнитивного развития исполь-

зовался такой показатель, как способность к абстракциям, отдавалось предпочтение освоению материала через переход от конкретного к абстрактному, деконтекстуализации. G. Stern [43] критикует представление о том, что когнитивное развитие происходит от конкретного к абстрактному, и ссылается на результаты исследований развития младенцев и детей раннего возраста. Обучение связано с овладением предметной понятийной системой и имеет несколько этапов: изучение базовых понятий, построение теории, применение теории для решения определенного класса задач [например: 1]. Исследователи отмечают проблему реконтекстуализации знаний, выступающей предпосылкой к осуществлению переноса полученных знаний в новые ситуации успешного переноса и применения [20]. J.H. Larkin [24] различает в этой связи с точки зрения естественнонаучного мышления ситуативные репрезентации, формально-математические и наглядные (образные) репрезентации, констатируя тот факт, что дети испытывают трудности с наглядной репрезентацией. Они могут представить в наглядном (образном) плане физическое явление, например закон рычага, и сформулировать описывающий его математический закон. Но они не могут показать в параллелограмме направления и величину сил. Ученикам трудно представить единство между конкретным (ситуативные репрезентации или опыт, свидетельствующий, что с помощью «рычага» тяжелый предмет легче поднять) и абстрактным (закон рычага, в котором определяется момент силы как произведение силы и плеча силы). Это один из множества примеров, обсуждаемых в связи с использованием чувственных опор в форме учебных моделей при реконтекстуализации абстрактных знаний [см., например: 10; 28; 52].

В.В. Давыдов критикует преобладание на уроке абстракций и обобщений, а также связанных с ними форм репрезентаций знаний. Он видит причину дефицита теоретических знаний в доминировании на уроках формальных абстракций. Учителя часто даже не замечают ошибки в формировании понятий в контексте школьного обучения, предлагают формальные абстракции, приводящие к содержательно пустым родовым понятиям, которые не могут быть полезны в конкретных практических ситуациях.

«Формальные» или «эмпирические» абстракции основываются на сравнении внешних признаков. Абстракции и обобщения происходят из контекста практических или повседневных действий, в которых ученики классифицируют, выделяют общие характеристики (форма, цвет, количество и т.п. [см.: 49]). В противоположность этому «содержательные» или «теоретические» абстракции основаны на теоретическом анализе существенных признаков и внутренней структуры познаваемого предмета. При этом с самого начала в таком анализе преследуются познавательные, а не практические цели. Безуслов-

но, познавательные цели могут быть связаны с постановкой или решением какой-либо практической проблемы, но в центре все же — познавательная цель и целенаправленное присвоение знаний.

Житейские и научные понятия описываются через два разных уровня понятийного мышления. В онтогенезе сначала образуются эмпирические понятия (которые основываются на сравнении различных признаков). Л.С. Выготский [49] назвал эти первые стадии развития понятий синкретом, комплексом и псевдопонятиями. Они различаются содержанием, объемом, сложностью отличительных признаков и основаниями для классификации [15]. Понятия, которые происходят из эмпирической абстракции (по Выготскому, «предпонятийный уровень»), есть предпосылки для образования содержательного или теоретического понятия (по Выготскому — «уровень научных понятий»). Для становления и использования понятий существенно, что псевдопонятие и истинное понятие в языке стабильны и могут обозначаться одним и тем же словом (это может служить одной из причин вербализма [см., например: 19]).

Стратегия обучения АК направлена на овладение и образование теоретических понятий. Теоретическое понятие (выводимое через «содержательное» абстрагирование) сначала формулируется как гипотеза о сути явления или предмета, затем посредством различных познавательных действий исследуется и проверяется. Образование понятия опирается на богатый эмпирический опыт, который преобразуется в соответствии с познавательной, учебной целью. Выделенные в исследуемом объекте инварианты конкретизируются, дифференцируются, анализируются их проявления при разных условиях, происходит реконструкция. Этот процесс может идти так долго, пока «сила раскрытия абстракции» не истощится и на смену понятию не придет новое. Такое понимание метода обучения в стратегии АК позволяет говорить, что этот метод является конструктивистским.

3.2. Перенос знаний и учебная стратегия восхождения от абстрактного к конкретному

Проблема трансфера (переноса знаний) может быть рассмотрена с точки зрения двух теоретических концепций — располагающего, ситуативного⁶ обучения (располагающие когниции) и систематического, кумулятивного обучения [см.: 21].

С одной стороны, когнитивные исследования показывают, что знания приобретаются в основном контекстуализированно [например: 21; 26; 52]) Приобретение знания происходит через деятельность, в рамках которой оно появляется, поэтому знание контекстуально [например: 31; 45], а на уроках в начальной школе педагоги обращают внимание на жизненный контекст, повседневные ситуации, понятия житейского языка, в которых эти явления описываются

⁶ Situiertes.

детьми [о критике этой позиции см.: 19]. Традиционно, в начальной школе житейский опыт учеников через приобретение системы понятий переводится в научное знание [18].

Человеческий опыт и знания репрезентируются в ментальных схемах. Качество знаний зависит от охвата (объема) и внутренней организации схемы, связей между схемами. В конкретной практике урока это означает, что должно быть освоено не только понятие, но и выстроены классификации и предметные отношения.

В контексте теории ситуативного обучения до конца не ясно, каким образом должен быть выстроен учебный процесс и как он влияет на конструирование знаний (там же). Ситуативное обучение связано с тем, что дети ставят проблемы, исходя из своего житейского опыта, и в решении задач играет роль именно житейское мышление и горизонтальные (т.е. ассоциативные) связи. В противоположность этому систематическое, кумулятивное обучение основано на выявлении абстрактных отношений в определенной предметной области.

В то время как в первом случае смысловые конструкции учащихся связаны с контекстом повседневной жизни, при кумулятивном обучении эта смысловая связь «западает». Предметные знания, как правило, не наполнены практическим повседневным смыслом. Это приводит к необходимости выстраивания непосредственно на уроке перехода между ситуативным и кумулятивным обучением, между соответствующими им формам репрезентации знаний [44].

В традиционном уроке конфликт между видами знания частично невольно усиливается: дети знакомятся с общими законами (приобретают деконтекстуализированное знание) прежде, чем возникает необходимость в этих знаниях. В рамках стратегии АК правильно выбранные исходные абстракции позволяют выстраивать смысловые отношения между различными предметными областями, распознавать принадлежащие им феномены, т. е. осуществлять трансфер.

Для практики конкретного урока это означает, что учебные ситуации должны иметь для детей жизненный смысл, быть важны детям. Но при решении учебной ситуации дети должны обнаружить границы своего житейского мышления, тем самым должны появиться познавательные и учебные мотивы для решения проблемы. В этой ситуации возникают важные точки соприкосновения житейского и научного контекстов, на уроке дети покидают контекст повседневных действий и обнаруживают контекст научных, познавательных действий, решают с их помощью задачи, которые с помощью ранее имеющихся действий были нерешаемы. Исходные абстракции при правильном их выделении появляются из насыщенных конкретными личными переживаниями (контекстуализированное знание в действии) и должны быть подвергнуты «содержательному анализу».

Учителя, поддерживающие стратегию АК, используют различные полимодальные репрезентации ис-

ходных абстракций, учебные модели. Реконтекстуализация знаний происходит как мыслительная конструкция связей (отношений и норм) между различными внешними признаками изучаемых детьми явлений (единство сущности и явления: см. примеч. 1).

4. Связь учебной стратегии АК и «концептуального изменения»

4.1. Исследования концептуального изменения

Концептуальное изменение характеризуется переструктуризацией знаний, специфических для той или иной области [см., например: 2]. Они специфичны и связаны с повседневной жизнью [например: 40, 41]. Учебные проблемы при освоении предметного знания в связи со школьным обучением (присвоением школьных научных знаний) сводятся в значительной мере к трудностям в переструктурировании, или новом структурировании имеющегося знания. Причины возникающих у детей проблем при адекватном образовании понятий лежат менее всего в особенностях их когнитивных структур, а более всего, — в особенностях развития понятий и зависимости понятийного мышления от контекста, деятельности, ситуации, в которых эти знания были присвоены [3; 7; 8; 9; 17; 39; 48].

Основные направления в исследованиях «концептуального изменения» состоят в следующем.

- Обращение к конструктивизму: без подготовки и целенаправленного обучения не могут быть присвоены никакие научные понятия [19].

- Смещение фокуса исследований с анализа детских заблуждений (ошибочных концептов) и обращение к исследованию образования понятий (образование понятий у детей происходит в определенной логике развития и не дефицитарно [3; 19]).

- Концептуальное изменение — процесс, охватывающий не только приобретение понятий, но и затрагивающий глубинные познавательные способности, мотивы, эмоции и т. п., поэтому он должен изучаться с разных позиций [8].

- Анализ процесса построения понятий индивидуумом в социокультурном контексте [например: 16].

- Обращение внимания на изучение системы мотивов учащихся, наличие у них уверенности в себе т. е. на особенности эмоционально волевой сферы [19].

Несмотря на проводимые исследования, остается целый ряд неисследованных вопросов [17; 39; 48], среди которых вопросы: о возникновении новых и переструктурировании имеющихся знаний и о влиянии на это педагогического процесса (эффекты инклюзии [40]); об отношении между спонтанным и организованным обучением [7]; об общем и различном в тех или иных предметных областях с точки зрения образования понятий.

Наш анализ показывает, что исследования «концептуального изменения» не объясняют механизмы процесса перехода от одного типа обобщений к дру-

гому. В ходе дискуссии о развитии компетенций и их измерении должен быть поставлен вопрос о структуре компетенции и прежде всего о моделях развития компетенции [3]. Выскажем предположение, что уровни понятийного развития могут быть использованы как основание модели развития компетенций. На данном этапе состояние исследований явно неудовлетворительное [22]. Недостаточно описать нормативные модели уровней развития компетенции, это моделирование должно быть подвергнуто эмпирической проверке.

Стратегия обучения АК связывает когнитивно-психологические исследования с психолого-педагогическими исследованиями, изучает психические образования в их педагогическом развитии в контексте актуальных исследований «концептуального изменения» [48]. Она интегрирует теорию развития научных понятий, теорию учебной деятельности и теорию интервенции (стратегия восхождения от абстрактного к конкретному в узком смысле). И эту связь мы постарались подчеркнуть в тексте ссылками на связь стратегии АК с основаниями исследований «концептуального изменения».

В современных исследованиях «концептуального изменения» обсуждаются условия присвоения научных знаний. Показано, что в этом процессе важную роль играет ориентация на имеющиеся житейские представления учеников. Это также может быть рассмотрено как условие трансфера. С точки зрения «концептуального изменения» важен учет контекстных, мотивирующих, эмоциональных компонентов

обучения и так называемого когнитивного конфликта как начальной точки концептуального изменения [например: 2, 19].

Мы провели сравнение в рамках исследований «концептуального изменения» житейских и научных понятий. Результаты сравнения представлены в таблице.

4.2. «Концептуальное изменение» и учебный процесс

Анализируя педагогический подход при разработке конкретных учебных ситуаций в классе, можно найти ряд параллелей между стратегией обучения (АК) и другими известными подходами в исследовании обучения-учения:

- организация комплексных учебных ситуаций, например ситуаций решения проблемы (anchored instruction, inquiry approach, проблемно-ориентированное обучение [21]);

- создание системы материальных (материализованных и символических) и личностно-ориентированных учебных моделей (modeling), таких как персональная помощь в учебе (coaching, scaffolding, apprenticeship [42]);

- разработка требований, относящихся к поддержке учащихся при освоении различных учебных предметов (Mediatisierung);

- «инструментальное обогащение» («instrumental enrichment») – когнитивная модификация пове-

Таблица

Сравнение житейского (эмпирического) и научного (теоретического) понятия с точки зрения «концептуального изменения»

Условия	Житейское мышление, житейские понятия	Научное мышление, научные понятия
Эпистемологическая позиция (White & Gunstone 2008 и др.)	Вещи есть такие, какие они есть; что воспринимается, то истинно и не нуждается в проверке, существует лишь то, что воспринимается	Вещи можно увидеть с разных перспектив, воспринимаемое (явления) отличается от мысленных конструкций (сущность), истина должна быть проверена. Есть вещи, которые нельзя напрямую наблюдать
Отношения между понятием и предметом понятия	Предмет (воспринимаемый признак) зафиксирован в понятии	Понятие (как гипотеза) существует в своем предмете, который может быть теоретически сконструирован с помощью понятия
Релевантные признаки для классификации	Поверхностные характеристики (инвариантные симптомы, проявления)	Структурные характеристики (инвариантные структуры – сущность)
Характеристики трансфера	Трансфер сходства («Этот такой же, что и другие»)	Динамический трансфер («Это относится, вступает в отношения с этим!»)
Образование понятий, лежащее в основе умственного действия	Сравнение инвариантных явлений/поверхностных признаков	Анализ в процессе изменений (умение учитывать влияние на предмет (например, вариативность условий в эксперименте))
Характер обобщения	Формальный с тенденцией к понятийной пирамиде (более высокая абстракция = меньше содержания, больше объема)	Содержательное обобщение Дифференцирование системы понятий, установление иерархических связей между понятиями
Функции при регуляции действия	Управление практическими действиями	Управление познавательными, учебными действиями

дения или поэтапное формирование умственных действий (apprenticeship learning — modeling, coaching, fading-out; реципрокное обучение);

— изучение различных аспектов учебной деятельности (situated contextualized learning, explicite learning, anchored instruction, situated learning, [21; 25; 37]).

В современной науке развиваются теории обучения, ориентированные на образование не только детей, но и взрослых (например, our-Component Instructional Design, Goal-based Scenario, Forschendes Lernen, Learning by Designing, Knowledge Building [см.: 38, 53]). Все эти подходы основаны на комплексной теории обучения или учебной деятельности.

Еще одна проблема преподавание дисциплин естественнонаучного цикла. Ученики начальной школы, и особенно 8—9-го года обучения (когда и начинается в Германии углубленное изучение этих дисциплин), не обладают достаточными предварительными (житейскими) знаниями и представлениями. Однако для успешного обучения и освоения материала они нужны [41; 46 и др.].

5. Перспективы

Три обозначенные проблемы присвоения знаний (формирования понятий) в обучении имеют преимущественно теоретическую природу, связаны с базовыми психологическими проблемами. При этом часто постановка исследовательского вопроса ограничена рамками исследования, что приводит к сложностям трансфера полученных результатов и, безусловно, снижает ценность полученного знания.

Начатые в Германии исследования ([5; 28; 31; 34] и др.), пытавшиеся приблизиться к созданию психологической дидактики, не получили в дальнейшем развития. Они могли бы стать важнейшим вкладом в исследования стратегии АК, с одной стороны, для решения широкого класса теоретических проблем, а

с другой для решения практических вопросов построения обучения. В этой стратегии соединились прикладные и теоретические плоскости [47]. Подобные исследования могут внести вклад в возможность преодоления разрыва между теорией и практикой, между наличными научными знаниями и их использованием в школьной практике.

А.Н. Леонтьев [27] указывал, что исследование сущности предмета возможно только тогда, когда исследуется процесс развития (и тут мы видим интересные параллели с образованием теоретических понятий — см. выше). Если в практико-ориентированном исследовании мы изучаем процесс присвоения знаний (например, репрезентация знаний, перенос знаний, концептуальное изменение), то мы с необходимостью меняем сам процесс обучения. Чтобы у учащихся появились определенные понятия (теоретические понятия), должна измениться система обучения, и не в отдельном аспекте, а целиком. Исследовательская стратегия АК приводит к появлению образовательной стратегии АК, и это путь построения единства теории и практики, единство в построении теории и поэтому изменения практики.

Примечание

Стратегия АК на данный момент успешно валидизирована и применяется не во всех, но в целом ряде дисциплин школьной программы [14; 28]. Были разработаны рекомендации по ее использованию в междисциплинарных областях [50], нами была проведена первичная валидизация методики формирования понятий в междисциплинарной области [56]. Несомненно, перспектива применения стратегии АК в междисциплинарных областях может быть эвристичной в решении вопроса о переносе знаний из одной области в другую и указывать путь решения проблемы присвоения вертикального (при систематическом, кумулятивном обучении) и горизонтального (при ситуативном обучении) знания.

Литература

1. Aebli H. Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett. 14. Aufl. 2011. 409 s.
2. Angeli Ch., Valanides N. Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues // Learning and Instruction. 2009. Vol. 19 (4). P. 322—334.
3. Aufschneiter C., Rogge Ch. Im Physikunterricht wird zu viel erklärt // Lernchancen. 2009. Vol. 69/70. P. 54—59.
4. Ausubel D.P. Psychologie des Unterrichts. Weinheim; Basel: Beltz. 1980/81. 314 s.
5. Didaktik auf psychologischer Grundlage / Hrsg. M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser, H. Wyss. Bern., 2006. 269 s.
6. Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg // Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. Berlin: Wissenschaft & Technik Verlag, 2003. 271 s.
7. Carey S., Spelke E.S. Domain specific knowledge and conceptual change // Mapping the mind: Domain specificity in

cognition and culture / Eds. L.A. Hirschfeld, S.A. Gelmann. Cambridge: Cambridge University Press. 1994. P. 169—200.

8. Carey S. Conceptual change in childhood. Cambridge: MIT Press, 1985. 226 p.

9. Carey S. Cognitive domains as models of thoughts // Modes of thought: Exploration in culture and cognition / Eds. D.R. Olson & N. Torrance. New York: Cambridge University Press, 1996. P. 187—250.

10. Davydov V.V. Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Hrsg. und aus dem Russ. übers. vom K. Krüger. Berlin: Volk und Wissen, 1977. 432 s.

11. Erinnerung für die Zukunft. Pädagogische Psychologie in der DDR. Hrsg. H. Giest. Berlin: Lehmann, 2006. 164 s.

12. Gal'perin P.Ya. Stages in the development of mental acts // A handbook of contemporary Soviet psychology / Eds. and transl. from Russ. M. Cole, I. Maltzman; New York: Basic Books, 1969. P. 249—273.

13. Gal'perin P.J. Zur Untersuchung der intellektuellen Entwicklung des Kindes // Die Schule Gal'perins / Hrsg. und aus der Russ; übers. vom W. Jantzen. Berlin: Lehmann, 2004. S. 15—30.

14. *Giest H., Lompscher J.* Lerntätigkeit Lernen aus kulturhistorischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht. Berlin: Lehmann, 2006. 353 s.
15. *Giest H.* Zur Entwicklung des begrifflichen Denkens im Grundschulalter // Psychologie in Erziehung und Unterricht. 2003. Vol. 50 (3). S. 235–249.
16. *Halldén O.* Conceptual change and contextualization. // *New Perspectives on Conceptual Change* / W. Schnotz, St. Vosniadou & M. Carretero. Amsterdam...: Pergamon, 1999. P. 53–65.
17. *Hasselhorn M., Mähler C.* Wissen, auf das Wissen baut: Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zum Wissenserwerb und zum Erschließen von Wirklichkeit im Grundschulalter // *Wissenserwerb in der Grundschule* / Hrsg. J. Kahlert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998. S. 73–90.
18. *Instructional Theories in Action* / Ed. C.M. Reigeluth. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987. 216 p.
19. *International Handbook of Research on Conceptual Change* / Ed. St.Vosniadou. New York, London: Routledge, 2008. 740 p.
20. *Kaufman D.R., Keselman A., Patel V.L.* Changing conceptions in medicine and health // *International Handbook of Research on Conceptual Change* / Ed. St. Vosniadou. New York, London: Routledge, 2008. P. 295–327.
21. *Klauer K.J.* Situiertes Lernen // *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* / Hrsg. D. Rost. Weinheim: Beltz, 2001. S. 635–641.
22. *Kompetenzniveaus im Sachunterricht* / Hrsg. H. Giest, A. Hartinger, J. Kahlert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008. 182 s.
23. *Kossakowski A.* Theoretische Ansätze zur Periodisierung der psychischen Entwicklung Entwicklung und Erziehung im ökologischen Kontext // *Entwicklung und Erziehung im ökologischen Kontext* / Hrsg. U. Schmidt-Denter, W. Manz. München und Basel: Reinhardt, 1991. S. 68–80.
24. *Larkin J.H.* Understanding, problem representations, and skill in physics / Eds. S.F. Chipman, J.W. Segal, R. Glaser // *Thinking and Learning Skills*. 1985. Vol. 2. P. 141–159.
25. *Lave J.* *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 214 p.
26. *Lave J., Wenger E.* *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 s.
27. *Leont'ev A.N.* Probleme der Entwicklung des Psychischen. Hrsg. und aus dem Russ. übers. vom E. Dabrit, H. Kuhn, K. Lüning. Frankfurt; M.: Fischer-Athenäum, 1973. 484 s.
28. *Lompscher J.* Tätigkeit – Lerntätigkeit – Lehrstrategie. Die Theorie der Lerntätigkeit und ihre empirische Erforschung / Redaktionell bearbeitet und herausgegeben von H. Giest und G. Rückriem. Berlin: Lehmann, 2006. 212 s.
29. *Lompscher J., Giest H.* Lehrstrategien // *Handbuch Pädagogische Psychologie* / Hrsg. D.H. Rost. Weinheim: Beltz, 2010, S. 437–446.
30. *Marx K.* Einleitung zur Kritik der politischen Ökonomie. In Karl Marx/Friedrich Engels – Werke, Band 13. Berlin: Dietz Verlag, 1971. S. 3–160.
31. *Oser F., Baeriswyl F.* *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning* // *Handbook of research on teaching*. Ed. V. Richardson. New York: American Educational Research Association, 2001. P. 1031–1065.
32. *Pädagogisches Wörterbuch* / Hrsg. von Hans-Joachim Laabs u.a. Berlin: Volk und Wissen, 1987. 453 s.
33. *Pardon E.-M.* Das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten im gesellschaftswissenschaftlichen Erkenntnisprozess unter besonderer Berücksichtigung der Dialektik von Wesen und Erscheinung. Dissertation A: Universität Jena. 1988. 249 s.
34. *Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit* / Hrsg. J. Lompscher Berlin: Volk und Wissen, 1988. 272 s.
35. *Psychologische Analysen der Lerntätigkeit* / Hrsg. J. Lompscher Berlin: Volk und Wissen, 1989. 405 s.
36. *Rahhkochkine A.* Grundschule und Grundschulforschung im östlichen Europa: Aktuelle Entwicklungen. Europäisierung der Bildung / Hrsg. Ch. Röhner, Cl. Henrichwark, M. Hopf. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S. 43–54.
37. *Rogoff B.* *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 242 p.
38. *Schänk R.C., Pano A., Bell B., Jona M.* The design of goal-based scenarios // *The Journal of the Learning Sciences*. 1993/1994. Vol. 3(4). P. 305–345.
39. *Schnotz W.* *Conceptual change* // *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* / Hrsg. D. Rost. Weinheim: Beltz, 2001 S. 75–81.
40. *Sodian B.* *Entwicklung begrifflichen Wissens* // *Entwicklungspsychologie* / Hrsg. R. Oerter, L. Montada. München; Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2002. S. 443–468.
41. *Sodian B., Koerber S., Thoermer C.* Zur Entwicklung des naturwissenschaftlichen Denkens im Vor- und Grundschulalter // *Es ist nie zu früh! Naturwissenschaftliche Bildung in frühen Jahren* / Hrsg. P. Nentwig, S. Schanze. Münster: Waxmann, 2006. S. 11–20.
42. *Steiner G.* *Lernen und Wissenserwerb* // *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch / Hrsg. A. Krapp, B. Weidenmann. Weinheim: Beltz, 2006. S. 163–202.
43. *Stern E.* Wie abstrakt lernt das Grundschulkind? // *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte* / Hrsg. H. Petillon. Opladen: Leske & Budrich, 2002. S. 27–42.
44. *Taasoobshirazia G., Carr M.* A review and critique of context-based physics instruction and assessment // *Educational Research Review*. 2008. Vol. 3(2). P. 155–167.
45. *The transformation of learning* / Ed. B.V. Oers, W. Wardekker, E. Elbers, R. Veer. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 401 p.
46. *Über Naturwissenschaften lernen. Vermittlung von Wissenschaftsverständnis in der Grundschule* / Hrsg. P. Grygier, J. Günther, E. Kircher. Baltmannsweiler, 2007. 200 s.
47. *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung* / Hrsg. W. Einsiedler. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011. 183 s.
48. *Vosniadou St.* *Conceptual change research: An introduction* // *International Handbook of Research on Conceptual Change* / Ed. S. Vosniadou. New York, London: Routledge, 2008. P. I–XIII.
49. *Vygotskii L.S.* *Denken und Sprechen*. Hrsg. und aus dem Russ. übers. vom Joachim Lompscher und Georg Rückriem; mit einem Nachw. von Alexandre Métraux. Weinheim und Basel: Beltz, 2002. 654 s.
50. *Walgenbach W.* *Interdisziplinäre Systembildung – Eine Aktualisierung bildungstheoretischer Ansätze*. Frankfurt a. M.: Lang, 2000. 427 s.
51. *Weinert F.E.* *Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule* // *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*. 2000. Vol. 2. S.1–17.
52. *Weinert F.E., Schrader F.-W.* *Lernen lernen als psychologisches Problem* // *Psychologie der Erwachsenenbildung* / Hrsg. F.E. Weinert, H. Mandl. Göttingen u.a. Hogrefe, Verlag für Psychologie, 1997. S. 296–335.

53. White B.Y., Frederiksen J.R. Inquiry, modelling, and metacognition: Making science accessible to all students // *Cognition and Instruction*. 1998. Vol. 16 (1). P. 3–118.

54. White R.T., Gunstone R.F. The conceptual change approach and the teaching of science // *International Handbook of Research on Conceptual Change* / Ed. St. Vosniadou. New York, London: Routledge, 2008. P. 619–628.

55. Высоцкая Е.В., Павлова В.В. Деятельностная проработка предмета в различных образовательных системах и качество усвоенных действий // *Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся* / Под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. М.; Обнинск: ИГСОЦИН, 2007. С. 223–250.

56. Густ Х., Вальденбах В. System-learning – a new challenge to education – bridging special field to transdisciplinary // *Образование 21 века: достижения и перспективы* / Под ред. В.П. Зинченко. Рига: Эксперимент, 2002. С. 21–37.

57. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.

58. Цукерман Г.А. Система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников // *Вопросы психологии*. 2005. № 4. С. 84–95.

59. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Promotion of knowledge acquisition and conceptual change in classroom. The strategy ascending from the abstract to the concrete (AC)

H. Giest*

University of Potsdam, Potsdam, Germany,
slukina@uni-potsdam.de

The contribution presents an overview of contemporary discussion on problems of knowledge-acquisition in classroom. In its focus are knowledge representation, conceptual change and knowledge transfer. These theoretical issues are discussed in coherence with the instructional strategy ascending from the abstract to the concrete. It is shown that the instructional strategy is close fitting to conceptual change research in terms of content and methodology and offers an approach to answer some until now open questions.

Keywords: Conceptual Change, the teaching strategy of ascent from the abstract to the concrete, concept, concept development, theory of educational activity, transfer, everyday concepts, scientific concepts

References

1. Aebli H. Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett. 14. Aufl., 2011. 409 p.

2. Angeli Ch., Valanides N. Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues. *Learning and Instruction*, 2009. Vol. 19, no. 4, pp. 322–334.

3. Aufschneider C., Rogge Ch. Im Physikunterricht wird zu viel erklärt. *Lernchancen*, 2009. Vol. 69/70, pp. 54–59.

4. Ausubel D.P. Psychologie des Unterrichts. Weinheim/Basel: Beltz. 1980/81. 314 p.

5. Baer M. (eds.) Didaktik auf psychologischer Grundlage. Bern. 2006. 269 p.

6. Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg. *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg*.

Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. Berlin: Wissenschaft & Technik Verlag, 2003. 271 p.

7. Carey S., Spelke E.S. Domain specific knowledge and conceptual change. In Hirschfeld L.A. (eds.) *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, pp. 169–200.

8. Carey S. Conceptual change in childhood. Cambridge: MIT Press, 1985. 226 p.

9. Carey S. Cognitive domains as models of thoughts. In Olson D.R. (eds.) *Modes of thought: Exploration in culture and cognition*. New York: Cambridge University Press, 1996, pp. 187–250.

10. Davydov V.V. Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Hrsg. und aus dem Russ. übers. vom Klaus Kruiger. Berlin: Volk und Wissen, 1977. 432 p.

For citation:

Giest H. Promotion of knowledge acquisition and conceptual change in classroom. The strategy ascending from the abstract to the concrete (AC). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 99–109. (In Russ., abstr. in Engl.)

* Giest Hartmut, PhD., Professor, Human Sciences Faculty, University of Potsdam, Potsdam, Germany. slukina@uni-potsdam.de

11. Erinnerung für die Zukunft. Pädagogische Psychologie in der DDR. Hrsg. H.Giest. Berlin: Lehmann, 2006. 164 p.
12. Gal'perin P. Ya. Stages in the development of mental acts. In Cole M. (eds.) *A handbook of contemporary Soviet psychology*. New York: Basic Books, 1969, pp. 249–273.
13. Gal'perin P.J. Zur Untersuchung der intellektuellen Entwicklung des Kindes. In Jantzen W. (ed.) *Die Schule Gal'perins*. Berlin: Lehmann, 2004, pp. 15–30.
14. Giest H., Lompscher J. Lerntätigkeit Lernen aus kulturhistorischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht. Berlin: Lehmann, 2006. 353 p.
15. Giest H. Zur Entwicklung des begrifflichen Denkens im Grundschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2003. Vol. 50, no. 3, pp. 235–249.
16. Halldén O. Conceptual change and contextualization. In Schnotz W. (eds.) *New Perspectives on Conceptual Change*. Amsterdam: Pergamon, 1999, pp. 53–65.
17. Hasselhorn M., Mahler, C. Wissen, auf das Wissen baut: Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zum Wissenserwerb und zum Erschließen von Wirklichkeit im Grundschulalter. In Kahlert J. (ed.) *Wissenserwerb in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998, pp. 73–90.
18. Reigeluth C.M. (ed.) *Instructional Theories in Action*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987. 216 p.
19. Vosniadou St. (ed.) *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York, London: Routledge, 2008. 740 p.
20. Kaufman D.R., Keselman A., Patel V.L. Changing conceptions in medicine and health. In Vosniadou St. (ed.) *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York, London: Routledge, 2008, pp. 295–327.
21. Klauer K.J. Situiertes Lernen. Rost D. (ed.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 2001, pp. 635–641.
22. Giest H. (eds) *Kompetenzniveaus im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008. 182 p.
23. Kossakowski A. Theoretische Ansätze zur Periodisierung der psychischen Entwicklung Entwicklung und Erziehung im ökologischen Kontext. In Denter U. (eds.) *Entwicklung und Erziehung im ökologischen Kontext*. München und Basel: Reinhardt, 1991, pp. 68–80.
24. Larkin J.H. Understanding, problem representations, and skill in physics. Chipman S.F. (eds.) *Thinking and Learning Skills*, 1985. Vol. 2, pp. 141–159.
25. Lave J. *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 214 p.
26. Lave J., Wenger E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p.
27. Leont'ev A.N. Probleme der Entwicklung des Psychischen. Da?brit E. (eds.). Frankfurt/M.: Fischer-Athenaum, 1973. 484 p.
28. Lompscher J. Tätigkeit – Lerntätigkeit – Lehrstrategie. In Giest H. (eds.) *Die Theorie der Lerntätigkeit und ihre empirische Erforschung*. Berlin: Lehmann, 2006. 212 p.
29. Lompscher J., Giest H. Lehrstrategien. *Handbuch Pädagogische Psychologie*. Rost D.H. (ed.). Weinheim: Beltz, 2010, pp. 437–446.
30. Marx K. Einleitung zur Kritik der politischen Ökonomie. In: Karl Marx/Friedrich Engels – Werke, Band 13. Berlin: Dietz Verlag, 1971, pp. 3–160.
31. Oser F., Baeriswyl F. *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*. Handbook of research on teaching. Richardson V. (ed.). New York: American Educational Research Association, 2001, pp. 1031–1065.
32. *Pädagogisches Wörterbuch*. Hrsg. von Hans-Joachim Laabs u.a. Berlin: Volk und Wissen, 1987. 453 p.
33. Pardon E.-M. Das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten im gesellschaftswissenschaftlichen Erkenntnisprozess unter besonderer Berücksichtigung der Dialektik von Wesen und Erscheinung. Dissertation A: Universität Jena, 1988. 249 p.
34. Lompscher J. (ed.) *Personlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit*. Berlin: Volk und Wissen, 1988. 272 p.
35. Lompscher J. (ed.) *Psychologische Analysen der Lerntätigkeit*. Berlin: Volk und Wissen, 1989. 405 p.
36. Rakhkochkine A. *Grundschule und Grundschulforschung im östlichen Europa: Aktuelle Entwicklungen. Europäisierung der Bildung*. Röhner Ch. (eds.). Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, pp. 43–54.
37. Rogoff B. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 242 p.
38. Schänk R.C., Pano A., Bell B., Jona M. The design of goal-based scenarios. *The Journal of the Learning Sciences*, 1993/1994. Vol. 3, no. 4, pp. 305–345.
39. Schnotz W. Conceptual change. In Rost D. (eds.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 2001, pp. 75–81.
40. Sodian B. Entwicklung begrifflichen Wissens. In Oerter R. (eds.) *Entwicklungspsychologie*. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2002, pp. 443–468.
41. Sodian B., Koerber S., Thoermer C. Zur Entwicklung des naturwissenschaftlichen Denkens im Vor- und Grundschulalter. In Nentwig P. (eds.) *Es ist nie zu früh! Naturwissenschaftliche Bildung in frühen Jahren*. Münster: Waxmann, 2006, pp. 11–20.
42. Steiner G. Lernen und Wissenserwerb. *Pädagogische Psychologie*. In Krapp A. (eds.) *Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, 2006, pp. 163–202.
43. Stern E. Wie abstrakt lernt das Grundschulkind? In Petillon H. (eds.) *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte*. Opladen: Leske & Budrich, 2002, pp. 27–42.
44. Taasobshirazia G., Carr M. A review and critique of context-based physics instruction and assessment. *Educational Research Review*, 2008, vol. 3, no. 2, pp.155–167.
45. Oers B. (eds.) *The transformation of learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 401 p.
46. Grygier P. (ed.) *Über Naturwissenschaften lernen. Vermittlung von Wissenschaftsverständnis in der Grundschule*. Baltmannsweiler, 2007. 200 p.
47. Einsiedler W. (ed.) *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011. 183 p.
48. Vosniadou St. Conceptual change research: An introduction. In Vosniadou St. (ed.) *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York, London: Routledge, 2008, pp. i-xiii.
49. Vygotskii L.S. *Denken und Sprechen*. Lompscher J. (eds.). Weinheim und Basel: Beltz, 2002. 654 p.
50. Walgenbach W. *Interdisziplinäre Systembildung – Eine Aktualisierung bildungstheoretischer Ansätze*. Frankfurt a. M.: Lang, 2000. 427 p.
51. Weinert F.E. *Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule*. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2000, vol. 2, pp.1–17.
52. Weinert F.E., Schrader F.-W. Lernen lernen als psychologisches Problem. In Weinert F.E. (eds.) *Psychologie der Erwachsenenbildung*, 1997, pp. 296–335.

53. White B.Y., Frederiksen, J.R. Inquiry, modelling, and metacognition: Making science accessible to all students. *Cognition and Instruction*. 1998, vol. 16, no. 1, pp. 3–118.

54. White R.T., Gunstone R.F. The conceptual change approach and the teaching of science. In *Vosniadou St. (ed.) International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York, London: Routledge, 2008, pp. 619–628.

55. Vysockaya E.V., Pavlova V.V. Deyatel'nostnaya prarabotka predmeta v razlichnyh obrazovatel'nyh sistemah i kachestvo usvoennyh deistvii [The activity study of the subject in a variety of educational systems and the quality of the learned action]. In Rubcov V.V. (eds.) *Obrazovatel'naya sreda shkoly kak faktor psikhicheskogo razvitiya uhashhihsia* [Educational environment of the school as a factor in mental development of students]. Moscow-Obninsk: IG-SOCIN, 2007, pp. 223–250.

56. Gist H., Val'denbah V. System-learning – a new challenge to education – bridging special field to transdisciplinary. In *Celtsman Obrazovanie 21 veka: dostizhenija i perspektivy*. [Education of the 21st century: achievements and prospects]. Riga: Eksperiment, 2000, pp. 21–37.

57. Davydov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. [Theory of developmental education]. Moscow. Intor, 1996. 544 p.

58. Cukerman G.A. Sistema D.B. Jel'konina–V.V. Davydova kak resurs povysheniya kompetentnosti rossiiskih shkol'nikov [System of D.B. Elkonin–V.V. Davydov as a resource to increase the competence of Russian schoolchildren]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology]. 2005, no. 4, pp. 84–95.

59. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.

Развитие научных понятий у младших школьников на примере развития понятия «здоровье»

К. Хинтце*

университет Потсдама, Потсдам, Германия,
slukina@uni-potsdam.de

Х. Гист**

университет Потсдама, Потсдам, Германия,
slukina@uni-potsdam.de

Приобретение учащимися системы научных понятий (т.е. системы устойчивых и одновременно с этим трансформируемых знаний), которыми они впоследствии смогут оперировать в повседневной жизни — важный признак качества образования и одновременно с этим — одна из проблем современной педагогики и педагогической психологии. В статье представлены результаты эмпирического исследования развития научных понятий в области здорового образа жизни учеников III–IV классов начальных общеобразовательных школ Германии. Показано, что использование учебной стратегии «восхождения от абстрактного к конкретному», разработанной в рамках культурно-исторической теории и теории учебной деятельности, привело к преодолению у младших школьников эмпирического типа мышления и к развитию научного понятия «здоровье». В результате участия в авторской десятичасовой учебной программе у детей экспериментальных классов отмечается не только более высокий уровень развития научного понятия «здоровье», его адекватный перенос и применение в конкретных проблемных ситуациях, но и преодоление антиномического (эмпирического) мышления и развития внутренней мотивации к здоровому образу жизни. Выявлены статистически значимые положительные эффекты в процессе перехода от эмпирического типа мышления к теоретическому (Conceptual Change) в экспериментальных классах по сравнению с контрольными.

Ключевые слова: теоретическое мышление, переход от эмпирического типа мышления к теоретическому (Conceptual Change), восхождение от абстрактного к конкретному, развивающее обучение, учебная деятельность, моделирование, понятие, здоровье.

То, как знание было усвоено на уроке, определяет, будет ли в дальнейшем это знание использоваться для решения конкретных практических задач (перенос, трансфер), или же оно окажется «мертвым грузом», не используемым в отличных от исходной ситуации случаях. Эмпирические абстрактные понятия, которые были получены путем обобщения, базируются на сравнении внешних признаков и признаков употребления. На приобретение такого рода понятий направлено традиционное обучение. Дети получают знание (и оно у них есть до тех пор, пока

они его постоянно повторяют), но не могут его использовать для решения конкретных проблемных ситуаций, т.е. у них не сформировано единство абстрактного и конкретного [9]. Эта проблема отражается и в результатах международных сравнительных исследований PISA, IGLU, которые показывают, что немецкие ученики испытывают трудности в выполнении таких заданий, где необходимо, используя ранее полученные знания, проанализировать, оценить, обосновать и использовать их для решения практической ситуации [16]. Расхождение между знанием и

Для цитаты:

Хинтце, Гист Х. Развитие научных понятий у младших школьников на примере развития понятия «здоровье» // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 110–120.

* *Хинтце Ксения*, доктор педагогики, доцент кафедры основы общественных и естественных наук (нем. Sachunterricht), университет Потсдама, Потсдам, Германия. *slukina@uni-potsdam.de*

** *Гист Хартмут*, доктор педагогических наук, профессор кафедры основ общественных и естественных наук, университет Потсдама, Потсдам, Германия. *slukina@uni-potsdam.de*

применением этого знания особенно отчетливо видно в сфере здоровья¹ [22].

Немецкое психолого-педагогическое сообщество высказывает озабоченность этой «хронической» проблемой образования. Очевидно, что обучение по традиционным программам не эффективно. Разработчики образовательных программ ищут новые образовательные технологии и обращаются к проблеме формирования научных понятий и развития теоретического мышления [7]. Они ориентируются на то, что, например, в ряде эмпирических исследований российских психологов [1; 4] были использованы PISA-задачи и было показано, что успеваемость детей, обучающихся по системе Эльконина-Давыдова, была значительно выше, чем у детей, обучающихся по традиционной системе.

В Германии ценность самостоятельности, активности, ответственности также ставится во главу угла образования (см., например: Дебаты о результатах TIMMS, IGLU 2006, PISA 2013). Внедрение системы развивающего обучения в немецкую систему образования могло бы значительно повысить ее эффективность.

Мы обратились к разработке раздела «Здоровье» в рамках учебного предмета «Основы общественных и естественных наук» (второй год обучения, 3–4 классы), используя методологию развивающего обучения В.В. Давыдова, теорию восхождения от абстрактного к конкретному [2; 3; 6; 16], учение об этапах развития понятия [26].

Проведенные нами ранее исследования [12; 13; 14; 15; 21] показали, что школьники в Германии обладают определенными знаниями в области здорового образа жизни (например, они знают, что полезно и что вредно для их здоровья), но не используют эти знания в своей жизни (или не хотят, не умеют использовать). Расхождение между известным и реальными действиями может приводить к переживанию конфликта: все то, что я ем с удовольствием, вредно для моего здоровья; значит ли это, что я вружу сам себе?

Следующая проблема традиционного немецкого школьного обучения в области здоровья связана с тем, что обучение ориентировано на патогенетическую парадигму. В школьной практике доминируют приемы разъяснения материала и устрашения. При объяснении учащиеся получают базовые знания о следствиях какого-то поведения, например, неправильного питания, злоупотребления алкоголем или табакокурения. Одновременно с этим используются приемы устрашения: у детей формируют страх, чувство стыда по поводу неправильного поведения (например, когда показывают картинки с изображением легких курильщика и т.п.).

Такая парадигма не дает ощутимых положительных эффектов [13; 17]. Трудности с овладением ма-

териала особенно отмечают у детей, которые не имеют большого позитивного опыта рефлексии нездорового образа жизни.

Обобщенно понятие «здоровье» с точки зрения патологической парадигмы можно описать следующим образом:

1. Здоровье понимается как судьба, и собственные действия человека по изменению состояния здоровья (переходу из больного состояния в здоровое) не имеют значительной роли. Человек пассивен перед болезнью.

2. Ориентация на внешние признаки и симптомы — «пока я не чувствую симптомов болезни, я здоров».

3. Понятие здоровья недиалектическое, антиномичное, несет в себе внутренний конфликт: «То, что я делаю с удовольствием, вредно для здоровья»; «То, что я ем и что мне очень нравится, что вкусно, не является здоровой пищей. А то, что невкусно и то, что мне не нравится — полезно для здоровья».

Альтернатива патологическому пониманию здоровья — концепция салютогенеза (лат. *Salus* — здоров и греч. *Genese* — возникновение). Автор концепции — Аарон Антоновский (1923–1994) — врач и исследователь венгерско-американского происхождения. В противоположность патогенезу, который лежит в основе болезни, концепция салютогенеза опирается на идею развития здоровья и поддержки здоровья, а не избегания болезни. С точки зрения А. Антоновского, каждый человек, кто-то больше, кто-то меньше, обладает способностью и силой поддерживать и развивать свое здоровье. Благодаря этому человек может справляться с трудностями, перенапряжением, другими вредоносными факторами. С точки зрения салютогенеза, здоровье есть способность организма уравновешивать односторонние нагрузки и противодействовать возможному болезненным тенденциям. В каждый момент времени организм, преодолевая действие вредоносных факторов или болезненных тенденций, обретает новое состояние здоровья [5].

А. Антоновский полагал, что на состояние здоровья негативно влияют факторы не только телесные (генетические причины, недостаточное или неправильное питание, недостаток сна и/или движения, переохлаждение и т.д.), но и душевные (стресс, перенапряжение, страх, скука, депрессия, шоковые состояния) и духовные (недостаток идеализма, мотивации, духовной пищи и энтузиазма). Здоровье понимается как активное, динамическое, целостное состояние человека. При таком понимании здоровья вопрос «болен или здоров?», «полезно или вредно?» не имеет смысла. Предупреждение, профилактика здоровья человека понимаются им как поддержка всей личности человека, его психической и физической стабильности. По мнению немецких экспертов [17],

¹ Проблематика здоровья в начальной школе в Германии обсуждается в рамках предмета «Основы общественных и естественных наук» (нем. Sachunterricht). На программу выделено 20 учебных часов в начальной школе — по 10 часов в 1–2 и 3–4 классах (распределение часов — на усмотрение учителя, так как программа рассчитана на два учебных года).

теория салютогенеза соответствует стратегии и целям Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ).

В обобщенном виде сравнение содержания понятия здоровья в двух парадигмах представлено в табл. 1.

Формирование понятия «здоровье», отвечающего вызовам современного общества, должно ориентироваться на три важных аспекта:

1. деятельное начало («я могу своими действиями делать что-то важное для своего здоровья»);

2. динамическое начало (здоровье и болезнь не есть застывшие величины, они образуют континуум, и я как личность могу двигаться в сторону здорового состояния);

3. салютогенез («Я могу целенаправленно осуществлять поиск ресурсов для поддержания своего здоровья и управлять ими»).

Теория салютогенеза еще не интегрирована в образовательную практику. В школьном образовании Германии преобладает патогенетическая, ориентированная на симптоматику парадигма, состоящая в передаче конкретной информации о решении конкретных проблемных ситуаций. В наших предварительных исследованиях в начальных школах Потсдама было выявлено, что педагоги ориентируются на понятие здоровья как отсутствия болезни [12; 14; 15].

В разрабатываемой нами программе, ориентированной на формирование теоретического мышления в области здоровья была использована парадигма салютогенеза — у детей формировалось динамическое понятие здоровья.

В экспериментальной программе нами проектировались оптимальные условия развития научного понятия здоровья посредством обучения. Нас интересовало, каким образом применение образовательной стратегии «восхождение от абстрактного к конкретному» при обучении школьников III-IV классов влияло на:

- 1) развитие научного понятия здоровья;
- 2) на возможность переноса формируемого понятия в конкретные житейские ситуации;

3) на преодоление дихотомического мышления и развитие диалектического мышления;

4) на изменение внешней мотивации к здоровому образу жизни на внутреннюю.

Основное содержание программы «Развитие и укрепление понятия “здоровье”»

Была разработана десятичасовая учебная программа в рамках предмета «Основы общественных и естественных наук» (нем: Sachunterricht) с использованием стратегии «восхождение от абстрактного к конкретному» (стратегии АК). Занятия проводились в двух начальных школах земли Бранденбург (Германия) в III и IV классах. Уроки проводились педагогами, которые были ознакомлены с программой, с общими принципами стратегии АК. Для каждого урока у педагогов имелись полные методические пакеты, включающие в себя подробные сценарии уроков, сценарии постановки учебной задачи и поддержки детской деятельности, примеры заданий, материалы для моделирования и т.п.

Программа была разделена на три основных тематических блока.

1. Введение в программу. Работа с понятием «здоровье» — 3 часа.

Урок 1. Групповая дискуссия на тему «Здоровье и болезнь»:

- Что отличает здорового человека от больного?
- Кто помогает тебе быть здоровым?
- А что мы сами для своего здоровья можем сделать?

Обсуждение явления инфекции.
Направление дискуссии — что важнее: хороший врач или здоровый образ жизни?

Работа с понятием здоровья: «Когда человек является здоровым?», «Что влияет на здоровье?».

Общий вывод дискуссии — здоровье есть пространство ответственности самого человека, а болезнь — то, с чем имеет дело врач. Я могу сам для своего здоро-

Таблица 1

Понятие здоровья [приводится по: 25]

	Старое, статическое, понятие здоровья	Новое, динамическое, понятие здоровья
Определение	Здоровье есть такое состояние, когда отсутствуют болезни или недомогания	Здоровье есть возможность установить равновесие между имеющимися ресурсами, такими как защитные механизмы, способности души и тела, с одной стороны, и влияниями, делающими человека больным, с другой. Здоровье обозначает способность человека эту возможность поддерживать или вновь восстанавливать. Эта активная позиция связана как с организмом человека, так и с его личностью в целом
Способы влияния на здоровье	Защита от рисков: поддержание чистоты и гигиены, диеты, занятия спортом, избегание переохлаждений, избегание нагрузок и т.п.	Прежде всего, поддержка здоровья связана с укреплением личности человека, его психической и физической стабильности. Предотвращение рисков и защита от рисков осуществляется через осознание причин их возникновения и работу с причинами

вья что-то сделать — избегать вредоносных факторов, упражнять состояние здоровья принимая во внимание мои индивидуальные особенности.

Уроки 2 и 3. Дети работают с понятием здоровья, которое охватывает не только физические составляющие человека, но и психические (духовные). Равновесие между телом и духом — здоровье. Общий вывод этих уроков — здоровье многоаспектно и не ограничивается только здоровым телом.

2. Применение понятия «здоровье» для анализа проблемы здорового питания (оптимальное разнообразное питание, питание в течение дня, здоровые перекусы, здоровое питье, выявление скрытых источников жира и сахара) — 3 часа.

Дети обнаруживают связь между здоровьем и питанием, выявляют способы оптимизации питания.

Особое внимание уделяется проблеме лакомства (какое лакомство и когда вредно, а какое и когда — полезно) и питанию как компенсаторному механизму при переживании стресса. Культура совместного приема пищи — семейные ритуалы.

3. Применение понятия «здоровье» для анализа проблемы здорового движения (режим дня, утренняя зарядка, калории и спорт) — 3 часа

Дети анализируют связь между здоровьем и двигательной активностью.

Во время последнего часа проводилась диагностика (см. ниже).

В соответствии с методологией и методикой развивающего обучения программа содержала три этапа [9; 10]:

1. Постановка учебной задачи (когнитивное активирование через анализ конкретного случая, проблемной житейской ситуации). У детей появляется мотивация к осмысленному анализу предмета исследования (здоровья, здорового образа жизни). На этом этапе формировалась учебная цель.

2. Выделение исходной абстракции путем содержательного анализа конкретной практической ситуации (исходная абстракция выделялась при анализе проблемы инфекции) и выработка существенных признаков здоровья.

3. Перенос способа решения задачи на темы «Здоровое питание» и «Движение», работа с понятием здоровья в этих областях.

Для формирования исходных абстракций (понятий) необходим особый вид внешних опор — образов, которые обеспечивали бы возможность использования понятия в других ситуациях — это так называемые учебные модели. В нашей программе основной моделью выступили весы, где здоровье символизирует баланс между действиями, приводящими к заболеваниям, и действиями, поддерживающими здоровье).

Здоровье есть состояние баланса между мной и миром, которое определяется тремя факторами (рис. 1).

Дискуссия учеников на этапе постановки учебной задачи концентрируется вокруг трех ключевых вопросов о здоровье (в парадигме Антоновского о салютогенезе).

1. Диспозиционные вопросы: на что во мне, в моем организме я должен обращать внимание? Какие болезни у меня есть уже и к каким болезням я предрасположен? Учитель поддерживает детей в формулировании идеи — я должен обращать внимание на свои индивидуальные черты и особенности (например, если насморк связан с аллергическими реакциями, то он не является заразным для окружающих).

2. Экспозиционные вопросы: что для моего здоровья хорошо и что ему вредит? Учитель поддерживает детей в формулировании идеи избегания того, что вредит здоровью (например, избегания источников заражения: мыть руки, использовать носовые платки).

3. Конструирующие вопросы: что я сам могу для своего здоровья сделать? Учитель поддерживает детей в формулировании идеи тренировки здоровья (закалка, занятия спортом, нахождение на свежем воздухе).

Работа с исходной абстракцией проводится применением учебной модели «Весы»: здоровье есть равновесие между двумя условиями — делающими нас больными (левая чаша весов) и делающими нас здоровыми (правая чаша весов).

Существуют факторы, делающие нас больными: внешние факторы среды (вирусы и бактерии, загрязнение окружающей среды, высокий уровень шума),

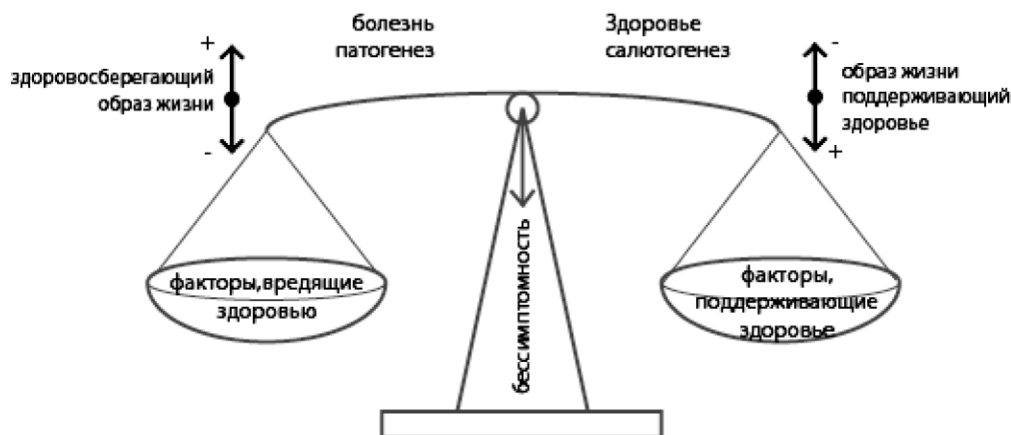


Рис. 1. Модель здоровья как баланса

и факторы, продуцируемые нашими действиями (неправильное питание, малоподвижный образ жизни). Существуют факторы, поддерживающие наше здоровье (соблюдение правил гигиены, занятие спортом, употребление витаминов, закаливание).

Усиливая действие одних факторов, мы ухудшаем или улучшаем наше здоровье. Не все факторы нам подвластны. Дети учатся выделять те факторы, на которые они могут влиять и действия которых они могут уменьшать.

На уроках используется модель здоровья как весов:

1. Предметные знания: оптимальное разнообразное питание, здоровое движение, поддержка и ослабление здоровья.

2. Учебные действия: анализ факторов, влияющих на здоровье:

– диспозиция — избегание приводящих к болезни условий;

– экспозиция: удержание внимания на особенностях своего состояния здоровья (аллергии, болезни и т.п.);

– конструирование: активное построение поведения, поддерживающего здоровье.

3. Анализ того, как можно поддерживать баланс между мной, моим миром, с учетом моих индивидуальных особенностей (в том числе хронических болезней).

Вопросы с использованием учебной модели:

– «Чем может быть нарушен баланс?» — Например, посредством вредной пищи (шоколада): правая чаша весов опускается;

– «Что я могу сделать, чтобы поддержать баланс?» — Я могу остаток дня после употребления шоколада питаться сбалансировано и заниматься спортом: левая часть весов опускается, возвращая весы в сбалансированное состояние.

Через анализ модели, действий с ней ученики видят, что здоровье не есть константное, неизменное образование, состояние здоровья — динамическое явление, на которое можно влиять.

Рассмотрим кратко, как программа разворачивается при анализе тем «Питание» и «Движение».

Проработка исходной абстракции на примере инфекции (гриппозной инфекции) может быть проведена в контексте проблемы организации здорового питания и движения.

Здоровое питание (на основе концепции «оптимальное, разнообразное питание») — это баланс между 80% рекомендуемых продуктов (цельнозерновые продукты, нежирное мясо, рыба, овощи и фрукты, вода, несладкий чай и т.п.) и 20% допустимых продуктов (сладости, лимонад, чипсы, мороженое). С помощью модели весов дети разрабатывают план здорового питания. Обсуждается вопрос о том, можно ли лакомиться «вредными» продуктами и как не нарушать (или восстанавливать) при этом баланс.

Здоровое движение — это гармоничное поведение, баланс между напряжением и расслаблением

тела, а также психики. Должно соблюдаться равновесие между поддерживающими здоровье активностями (проводить свободное время на свежем воздухе, спортивные занятия, полноценный отдых) и их нарушающими (смотреть телевизор, сидеть за компьютером). С помощью модели весов дети обсуждают и экспериментируют с поиском баланса в этой области.

И если в контрольных классах дети, обучающиеся по традиционной программе, производили обобщения от абстрактного к конкретному, т. е. выделяли в конкретных жизненных ситуациях общие свойства (например, подбор продуктов для здорового завтрака) и усваивали понятия (здоровье), не обращая внимание на изменчивость и многосторонность явлений, то в экспериментальных классах, наоборот, дети сначала работали с общим понятием («здоровье»), а потом применяли его для решения конкретных задач. Сначала происходил процесс деконтекстуализации — выделение исходной абстракции в конкретном предметном материале. Затем проводилась работа с исходной абстракцией, применялась в анализе учебная модель (весов). В завершении производилась реконтекстуализация — восхождение к конкретному через переработку разных предметных тем (в нашей программе — питание и движение), т. е. — применялись понятия для решения конкретных практических задач [15].

В исследовании приняли участие 84 школьника III–IV классов (из них 52,4 % девочек). Средний возраст учащихся составил 9,2 года (в III классах 8,9 лет и в IV классах — 9,4 года²). Один III класс и один IV класс составили контрольную группу, и соответственно по одному III и IV классу вошли в экспериментальную группу.

Дети контрольной группы обучались по традиционной программе, дети экспериментальной — по разработанной нами, ориентированной на развитие теоретического мышления, программе.

Для оценки влияния обучения на развитие понятийного мышления были использованы следующие методики:

1. Авторская методика оценки уровня развития понятия «здоровье» — анкета «Определение уровня развития понятия «здоровье» и его применение».

Мы опирались на учение Л.С. Выготского о развитии понятий [11; 26]. Первый уровень — синкреты, нерелексивное понятие, тавтология или комплекс, обобщение происходит по одному внешнему признаку. Второй уровень — псевдопонятие, обобщение производится с использованием антиномических эмпирических абстрактных признаков. Третий уровень — понятие, обобщение производится с ориентацией на существенные признаки. Кроме того, нами был выделен нулевой уровень, при котором дети демонстрировали отсутствие понимания смысла описываемого ими понятия.

² Мы не проводили анализ возрастных различий. В немецкой системе обучения программа III и IV классов объединена в единую программу. В двух параллельных классах одной школы программа двух разных третьих классов может не совпадать (в одном классе содержание предмета изучается на третьем году обучения, а в другом — на четвертом).

Дети получали список из шести вопросов и варианты ответов, соответствующих выделенным выше уровням развития понятия.

В качестве примера приведем категоризацию ответов по утверждению «Я буду здоровым, если...» (табл. 2)

Таблица 2
«Я буду здоровым, если...»

Варианты ответов (обобщение и категоризация полученных в анкетировании ответов детей)	Уровень развития понятия «здоровье»
Буду делать то, что говорят родители	1
Буду следить за здоровьем	1
Буду жить так, что буду соблюдать равновесие между тем, что делает меня больным и тем, что делает меня здоровым	3
Пойду к врачу и буду принимать медикаменты	1
Буду жить так, что то, что делает меня больным не приведет к боли	0
Буду следить за здоровьем и избегать опасностей для моего здоровья	2
Буду избегать опасностей для моего здоровья	2

2. Разработанная и апробированная ранее [14] методика — структурированное интервью для выявления характеристик приобретенного понятия (прежде всего возможности трансфера, снижения уровня антимического мышления, подвижности мысли внутри и между разными предметными областями).

Помимо этого использовались дополнительные методики:

3. Тест когнитивных способностей — КФТ — шкала [18; 19] для определения общих знаний, способности производить вербальные аналогии.

4. Опрос классных руководителей — сбор информации об успеваемости детей, социальном статусе семьи.

5. Оценка качества урока [20]³.

Подробное распределение методик по этапам представлено в табл. 3.

По результатам пре-тестов было выявлено, что дети и контрольной, и экспериментальной группы имеют низкий уровень развития понятия «здоровье»: большинство детей оперируют внешними признаками понятия «здоровье», у них отмечается первый или второй уровень развития понятия (синкреты, псевдопонятия). Максимальное количество баллов, которые ребенок мог получить при выполнении теста «Определение уровня развития понятия...» — 18 (6 вопросов × 3 уровня развития понятия). Средний балл в выборке — 8,59 (стандартное отклонение 1,93).

Тест когнитивных способностей (КФТ-шкала) показал, что уровень развития интеллекта у детей экспериментальных и контрольных классов примерно одинаков, нет статистически значимых различий.

Опрос учителей выявил, что значительная часть учеников воспитывается в так называемых социально неблагополучных семьях, где проблеме здорового образа жизни отводится незначительное внимание.

Результаты и обсуждение

Влияние участия в программе на развитие понятия «здоровье».

После участия детей экспериментальной группы в программе было проведено повторное тестирование, которое показало, что дети перешли на более высокий уровень развития понятий (пре-пост, $z = -3,366$, $p = 0,001$). Результаты повторного тестирования через 5–6 месяцев показывают, что тенденция сохраняется, понятия остаются устойчивыми.

Повторное тестирование показывает, что изменение понятий происходило дальше, дети переходили на более высокие уровни ($\chi^2 = 41,197$; $p < 0,001$) (табл. 4).

Разница между контрольными классами и классами, в которых были проведены программы, осталась значимой ($z = -2,110$, $p < 0,035$), через полгода различия так же остались значимыми ($z = -3,757$, $p < 0,001$).

В то время как дети, знакомящиеся с традиционным понятием здоровья, в основном оперируют

Таблица 3

Методический инструментарий исследования

Этапы	Назначение	Время	Перечень методик
Пре-тест	Определение уровня развития понятия и характера знаний	Перед участием в программе	Анкета «Определение уровня развития понятия “здоровье” и его применение». Тест когнитивных способностей. Опрос классных руководителей
Пост-тест	Определение эффектов обучения	Непосредственно после окончания программы (во время 10-го часа)	Анкета «Определение уровня развития понятия «здоровье» и его применение», структурированное интервью
Отсроченный (Follow-Up) тест	Определение долгосрочных эффектов обучения	Через 5–6 месяцев после окончания программы	Анкета «Определение уровня развития понятия «здоровье» и его применения»

³ Данная часть материалов не представлена в публикации.

Таблица 4
Развитие понятия здоровье пре, пост
и отсроченный тесты (средние и стандартные
отклонения)

Test	M	SD
Пре-тест (N = 44)	8,31	1,53
Пост-тест (N = 42)	10,59	3,40
Follow-Up (N = 45)	13,29	2,63

ли понятием здоровья, соответствующим нулевому, первому или второму уровням, и содержательно относящимся к патологической теории, большая часть детей из экспериментальных классов оперировали понятием здоровья с точки зрения салютогенеза, использовали для описания здоровья существенные признаки, т. е. демонстрировало наличие научного понятия «здоровье» (табл. 5).

Таблица 5
Развитие понятия здоровье: сравнение
экспериментальных и контрольных классов

Классы	M	SD
Экспериментальные классы (N = 42)	10,59	3,40
Контрольные классы (N = 39)	8,9	2,28

Влияние обучения на трансфер знания.

До начала обучения большинство детей показывали адекватное применение понятия «здоровье» для решения практических задач и могли корректно аргументировать свое решение.

Первичное тестирование показало, что все дети знают о том, из чего должен состоять здоровый завтрак и как важен активный образ жизни. Это знание дети приобретают в рамках традиционного обучения. Дети имеют представление о том, что полезно и что не полезно для них. Например, задача по составлению меню здорового завтрака для них не вызывала во время тестирования труда. Они это изучали в I–II классах. Однако с помощью используемых нами инструментов достаточно трудно оценить, применяют ли они эти знания в реальной жизни (например, расчет здорового завтрака).

При работе с концептом «здоровое сбалансированное питание» (в норме соотношение здоровых и нерекомендуемых продуктов в день должно составлять 80% – 20% или 4:1) дети экспериментальных классов показали устойчивое понимание необходимости соблюдения пропорции и способы достижения этого (3,83 : 0,428). В контрольном классе, наоборот, нерекомендуемые продукты были доминирующими и составили большую часть.

Проверка понимания разницы между «я люблю – это полезно» не показала значимых различий (или они не были обнаружены с помощью имеющихся у нас диагностических инструментов).

Итак, дети до начала обучения давали правильные ответы на вопросы, касающиеся планирования здорового питания и необходимости двигательных

нагрузок, и это связано скорее не с собственными знаниями детей, а с тем, что эти идеи широко представлены в современном дискурсе и дети выбирали именно то, что *считается* здоровым. При этом вопрос, насколько этот выбор был сознательным и реальнодействующим, остался открытым. На уроках в экспериментальном классе дети, показавшие знания о здоровом питании, одновременно с этим демонстрировали трудности в реальном использовании этих знаний для решения новых задач.

С помощью пост-теста было обнаружено, что в экспериментальном классе после обучения 78% детей адекватно применяют полученные знания в решении проблемных ситуаций и могут объяснить это применение. В среднем уровень применения полученных знаний в проблемных ситуациях в экспериментальном классе адекватный (M = 2,34, SD = 0,6, где 1 – минимальное значение, не применение новых знаний к решению проблемной ситуации и 3 – максимальное значение, адекватное применение).

Влияние программы на снижение дихотомического (эмпирического) мышления.

В преодолении антиномического мышления ученики сталкиваются с тем, что не существует абсолютно «хорошего» и абсолютно «плохого». Дети работали с различием «поддерживает здоровье» и «наносит вред здоровью». Антиномичное мышление поддерживает конфликт между тем, что ребенок любит есть (шоколад, конфеты, мороженное) и тем, что полезно. Разработанная нами программа уходит от полярного восприятия «черное-белое» во всех областях.

Преодоление антиномичного восприятия – долгий и сложный процесс.

Результаты пост-теста показали, что школьники после участия в программе в большей части смогли преодолеть антиномический тип мышления и верно обосновать свой выбор продуктов питания или занятий в свободное время. Они перестали оценивать продукты питания, как только полезные или только вредные для здоровья. Однако значимых различий до и после участия в программе обнаружено не было. Были отмечены тенденции по снижению – дети не только принимали правильные решения, но и обосновывали их, после участия в программе они рассматривали не абсолютный вред (пользу) того или иного продукта, например, шоколада, а его относительную пользу (вред) в зависимости от ситуации.

Влияние обучения на мотивационную ориентацию.

Мотивация относится к важнейшим компонентам, поддерживающим здоровый образ жизни. Результаты нашего исследования показывают развитие внутренней мотивационной ориентации ($\chi^2 = 24,761$, $p < 0,001$). Тенденция сохраняется и в длительной перспективе ($\chi^2 = 7,065$, $p = 0,029$) (табл. 6).

Таблица 6

**Мотивационная ориентировка, сравнение пре-,
пост и отсроченных тестов**

Мотивация	Пре-тест (N = 44) M/SD	Пост-тест (N = 42) M/SD	Follow-up-тест (N=45) M/SD
Внутренняя	1,098/0,34	1,1/0,45	1,43/0,33
Внешняя	0,902/0,54	0,65/0,54	0,48/0,43

Влияние независимых переменных (пол, социальный статус, успеваемость и уровень развития интеллекта).

Проверка влияния таких переменных как пол, школьные оценки, уровень общего интеллекта, социальный статус на уровень развития понятий, трансфер знаний, снижение антиномичного мышления, мотивационную ориентации не показали значимых влияний.

Мы не обнаружили значимых различий между мальчиками и девочками в процессе освоения понятия «здоровье». Отмечены значимые различия лишь в применении знаний в конкретных проблемных ситуациях (трансфер) — по результатам отсроченного пост-теста. При образовании антиномического мышления также нет значимых различий между мальчиками и девочками. Обнаружены значимые различия в изменениях во внутренней мотивации у мальчиков в отсроченной перспективе. Эти изменения являются, несомненно, подтверждением позитивного влияния обучения. Девочки и до начала обучения показывали высокие результаты по внутренней мотивации, у мальчиков же произошли изменения с внешней на внутреннюю (это согласуется с данными других исследователей [см., например: 23]).

Разницы в успешности детей при овладении понятием «здоровье» не было обнаружено и в отношении ряда других контролируемых переменных. Присутствующие в начале обучения различия (особенно между детьми из социально-неблагополучных и социально-благополучных семей) были нивелированы, что свидетельствует о том, что влияние семейных традиций (житейского опыта) слабее, нежели влияние систематического обучения. Положительное влияние обучения отмечалось в экспериментальных группах и через 6 месяцев.

Литература

1. *Высоцкая Е.В., Павлова В.В.* Деятельностная проработка предмета в различных образовательных системах и качество усвоенных действий // Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / Под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. Москва, Обнинск: ИГ-СОЦИН. 2007. С. 223–250.
2. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

Различий в успешности овладения понятием не отмечалось и у детей с разной школьной успешностью и уровнем развития интеллекта.

Заключение

Теоретически известно, что развитие научных понятий происходит в учебной деятельности [2; 3; 6; 10; 24; 26]. В практике развивающего обучения проектировщики образовательных программ еще не обращались к формированию у детей понятия «здоровье». Попытка заполнить этот пробел была представлена нами в данной работе.

Мы спроектировали условия и провели наблюдения за изменением содержания и структуры понятия «здоровье» у детей двух экспериментальных классов (в процессе Conceptual Change).

Результаты применения стратегии восхождения от абстрактного к конкретному в формировании понятия здоровья в рамках специальных занятий оказались положительными. Переход (Conceptual Change) от житейских (антиномичных, эмпирических) понятий к научным был осуществлен в процессе целенаправленного обучения, это сопровождалось следующими изменениями: адекватное применение знаний, уменьшение антиномичного знания, изменение мотивации. Позитивные результаты наблюдались нами и через 5-6 месяцев после завершения обучения. Все эти устойчивые изменения, приобретенные детьми благодаря стратегии АК, определяют необходимость изучения влияния этой стратегии на развитие понятийного мышления у детей 5–6 классов. Помимо разработанных нами тем в рамках стратегии АК могут быть разработаны уроки по темам сексуального воспитания, профилактики наркозависимости, устойчивости к стрессу и т.д.

Наше исследование показало эффективность применения теории развивающего обучения (теории восхождения от абстрактного к конкретному) в рамках одной темы конкретного учебного предмета. Мы полагаем целесообразным расширение методики на другие темы, а также на другие предметы школьного обучения.

4. *Цукерман Г.А.* Система Д.Б. Эльконина—В. В. Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников // Вопросы психологии. 2005, № 4. С. 84–95.
5. *Antonovsky A.* Health, stress and coping. New perspectives on mental and physical well-being. San Francisco: Jossey-Bass. 1979. 255 p.
6. *Davydov V.V.* Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Hrsg. und aus dem Russ. übers. vom K. Krüger. Berlin: Volk und Wissen, 1977. 432 s.
7. *Einsiedler W.* Lehr- und Lernkonzepte für die Grundschule // Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn. 2001. S. 341–351.

8. *Giest H.* Gesundheitssituation und Gesundheitserziehung im Grundschulalter // Grundschulunterricht. 2007. Vol. 6. S. 2–6.
9. *Giest H.* Wissensaneignung, Conceptual Change und die Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten // Tätigkeitstheorie. Potsdamer Konferenz «Situating Childhood; Child Development: Socio-cultural Approaches and Education Intervention» / Hrsg. G. Rückriem, H. Giest. Berlin: Lehmanns Media Verlag, 2011. S. 65–94.
10. *Giest H.* Zum Problem der Begriffsbildung in der Grundschule. In: Lern- und Lehr-Forschung // Berichte Nr. 10. Potsdam: Universität Potsdam, 1995. S. 35–79.
11. *Giest H.* Zur Entwicklung des begrifflichen Denkens im Grundschulalter // Psychologie in Erziehung und Unterricht. 2003. Vol. 50 (3). S. 235–249.
12. *Giest H., Hintze K.* Zur Entwicklung des Gesundheitsbegriffes bei Kindern – eine vergleichende Studie Deutschland / Russland // Europäisierung der Bildung / Hrsg. Ch. Röhner, Cl. Henrichwark, M. Hopf. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S. 70–74.
13. *Giest H., Hintze K.* Für einen aktiven Gesundheitsbegriff. Gesundheit ist kein Geschenk der Natur // Grundschulunterricht. 2007. Vol. 6. S. 10–18.
14. *Giest H., Hintze K.* Gesundheitserziehung im Sachunterricht. Für einen aktiven Gesundheitsbegriff // Zur Didaktik des Sachunterrichts / Hrsg. H. Giest. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2009. S. 202–211.
15. *Giest H., Hintze K.* Zur Entwicklung des Gesundheitsbegriffs im Grundschulalter // Lernen und kindliche Entwicklung. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts / Hrsg. R. Lauterbach, H. Giest, B. Marquardt-Mau. Bd. 19, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2009. S. 245–252.
16. *Giest H., Lompscher J.* Lerntätigkeit. Lernen aus kulturhistorische Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht // ICHS, Band 15. Berlin: Lehmanns Media Verlag, 2006. 306 s.
17. Handbuch Gesundheitswissenschaften / Hrsg. K. Hurrelmann, U. Laaser. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2003. 1216 s.
18. *Heller K.A., Geisler H.J.* KFT 1–3 – Kognitiver Fähigkeits-Test-Grundschulform. Tests Review. Weinheim: Beltz Verlag, 1983. 433 s.
19. *Heller K.A., Perleth C.* KFT 4-12+R – Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 12. Klassen, Revision. Göttingen: Beltz Verlag, 2000. 354 s.
20. *Helmke A.* Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern. 4. Auflage. Seelze: Kallmeyer Verlag, 2006. 316 s.
21. *Hintze K.* Entwicklung und Ausbildung des Gesundheitsbegriffs im Grundschulalter. Berlin, Lehmanns-Media. // ICHS, Band 46. 2006. 288 s.
22. *Hurrelmann K.* Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. 4. vollständige und überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2000. 256 s.
23. *Kampshoff M.* Geschlechterdifferenz und Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. 169 s.
24. *Lompscher J.* Psychologische Analysen der Lerntätigkeit. Beiträge zur Psychologie. Berlin: Volks und Wissen Volkseigener Verlag, 1989. 405 s.
25. *Molderings M., Eissing G.* Schritt für Schritt mach ich mich fit! Praxisorientierter Leitfaden zur Verbesserung des Ernährungsverhaltens von Kindern in Grundschulen und Kindertageseinrichtungen. Neuried, 1989. 156 s.
26. *Vygotskij L.S.* Denken und Sprechen. Hrsg. und aus dem Russ. übers. vom Joachim Lompscher und Georg Rückriem; mit einem Nachw. von Alexandre Métraux. Weinheim und Basel: Beltz, 2002. 654 s.

Promotion of scientific concept formation and acquisition in classroom — shown at the example of health concept

K. Hintze*

University of Potsdam, Potsdam, Germany,
slukina@uni-potsdam.de

H. Giest**

University of Potsdam, Potsdam, Germany,
slukina@uni-potsdam.de

In the contribution at the example of the health concept and its specification for nutrition and exercise it is shown that applying the classroom-strategy ascending from the abstract to the concrete will enable fourth graders to overcome every day's thinking and to reach a scientific level of concept formation. With means of a classroom intervention-study could be shown that the intervention group showed clear advantages concerning the reached level of concept formation, knowledge transfer, descending autonomous thinking and changes in motivational orientation concerning health behavior, compared with the control-group, that points to a successfully conceptual change.

Keywords: theoretical thinking, the transition from the empirical to the theoretical type of thinking (Conceptual Change), developing training, educational activity, modeling, concept, health.

References

1. Vysockaya E.V., Pavlova V.V. Deyatel'nostnaya prarabotka predmeta v razlichnykh obrazovatel'nykh sistemah i kachestvo usvoennykh deistvii [The activity study of the subject in a variety of educational systems and the quality of the learned action]. In Rubcov V.V. (eds.) *Obrazovatel'naya sreda shkoly kak faktor psikhicheskogo razvitiya uchashhihsya* [Educational environment of the school as a factor in mental development of students]. Moscow-Obninsk: IG-SOCIN, 2007, pp. 223–250.

2. Davydov V.V. Problemy razvivayushhego obucheniya [Problems of developmental education]. Moscow. Pedagogika, 1986. 240 p.

3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. [Theory of developmental education]. Moscow. Intor, 1996. 544 p.

4. Cukerman G.A. Sistema D.B. Jel'konina—V.V. Davydova kak resurs povysheniya kompetentnosti rossiiskikh shkol'nikov [System of D.B. Elkonin—V.V. Davydov as a resource to increase the competence of Russian schoolchildren]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2005, no. 4, pp. 84–95.

5. Antonovsky A. Health, stress and coping. New perspectives on mental and physical well-being. San Francisco: Jossey-Bass. 1979. 255 p.

6. Davydov V.V. Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Hrsg. und aus dem Russ. übers. vom K. Krüger. Berlin: Volk und Wissen, 1977. 432 p.

7. Einsiedler W. Lehr- und Lernkonzepte für die Grundschule. *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn, 2001, pp. 341–351

8. Giest H. Gesundheitssituation und Gesundheitserziehung im Grundschulalter. *Grundschulunterricht*, 2007. Vol. 6, pp. 2–6.

9. Giest H. Wissensaneignung, Conceptual Change und die Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten. Tätigkeitstheorie. In Rückriem G. (eds.) *Potsdamer Konferenz "Situating Childhood; Child Development: Socio-cultural Approaches and Education Intervention"* (Berlin, 2011). Berlin: Lehmanns Media Verlag, 2011, pp. 65–94

10. Giest H. Zum Problem der Begriffsbildung in der Grundschule. In: Lern- und Lehr-Forschung. *Berichte Nr. 10*. Potsdam: Universität Potsdam, 1995, pp. 35–79.

11. Giest H. Zur Entwicklung des begrifflichen Denkens im Grundschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2003. Vol. 50, no.3, pp. 235–249.

12. Giest H., Hintze K. Zur Entwicklung des Gesundheitsbegriffes bei Kindern — eine vergleichende Studie Deutschland — Russland. In Röhner Ch. (eds.) *Europäisierung der Bildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, pp. 70–74.

For citation:

Hintze K., Giest H. Promotion of scientific concept formation and acquisition in classroom — shown at the example of health concept. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 110–120. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Hintze Ksenia, Ph.D., Assistant Professor, Human Sciences Faculty, University of Potsdam, Potsdam, Germany. slukina@uni-potsdam.de

** Giest Hartmut, Ph.D., Professor, Human Sciences Faculty, University of Potsdam, Potsdam, Germany. slukina@uni-potsdam.de

13. Giest H., Hintze K. Für einen aktiven Gesundheitsbegriff. Gesundheit ist kein Geschenk der Natur. *Grundschulunterricht*, 2007. Vol. 6, pp. 10–18.
14. Giest H., Hintze K. Gesundheitserziehung im Sachunterricht. Für einen aktiven Gesundheitsbegriff. In Giest H. (ed.) *Zur Didaktik des Sachunterrichts*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2009, pp. 202–211.
15. Giest H., Hintze K. Zur Entwicklung des Gesundheitsbegriffs im Grundschulalter. In Lauterbach R. (eds.) *Lernen und kindliche Entwicklung. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*. Bd. 19, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2009, pp. 245–252.
16. Giest H., Lompscher J. Lerntätigkeit- Lernen aus kultur-historische Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht. ICHS, Band 15. Berlin: Lehmanns Media Verlag, 2006. 306 p.
17. Hurrelmann K. (eds.) *Handbuch Gesundheitswissenschaften*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2003. 1216 p.
18. Heller K.A., Geisler H.J. KFT 1–3 – Kognitiver Fähigkeits-Test-Grundschulform. Tests Review. Weinheim: Beltz Verlag, 1983. 433 p.
19. Heller K. A., Perleth C. KFT 4-12+R – Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 12. Klassen, Revision. Göttingen: Beltz Verlag, 2000. 354 p.
20. Helmke A. *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. 4. Auflage. Seelze: Kallmeyer Verlag, 2006. 316 p.
21. Hintze K. Entwicklung und Ausbildung des Gesundheitsbegriffs im Grundschulalter. Berlin, Lehmanns-Media. ICHS, Band 46, 2006. 288 p.
22. Hurrelmann K. *Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung*. 4. vollständige und überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2000. 256 p.
23. Kampshoff M. *Geschlechterdifferenz und Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich*. Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. 169 p.
24. Lompscher J. *Psychologische Analysen der Lerntätigkeit. Beiträge zur Psychologie*. Berlin: Volks und Wissen Volkseigener Verlag, 1989. 405 p.
25. Molderings M., Eissing G. Schritt für Schritt mach ich mich fit! Praxisorientierter Leitfaden zur Verbesserung des Ernährungsverhaltens von Kindern in Grundschulen und Kindertageseinrichtungen. Neuried, 1989. 156 p.
26. Vygotskii L.S. *Denken und Sprechen*. Hrsg. und aus dem Russ. übers. vom Joachim Lompscher und Georg Rückriem; mit einem Nachw. von Alexandre Métraux. Weinheim und Basel: Beltz, 2002. 654 p.

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья первая)

Н.Н. Вересов*

Университет Монаш, Австралия,
nveresov@hotmail.com

Неклассическая культурно-историческая теория Выготского рассматривается как методологическая альтернатива традиционным методам исследования сознания. Методологический вывод Вундта о том, что низшие и высшие функции — это явления различные по своей природе и поэтому методы исследования первых не годятся для исследования вторых, остался не услышанным. Методологическая альтернатива в подходе к исследованию сознания, предложенная Выготским, состояла в том, что явления сознания (субъективного мира человека) можно изучать объективно, если рассматривать психические функции не как уже сложившиеся явления, но исследовать их в процессе возникновения и развития. Генетическая методология, т. е. методология, построенная на принципе развития, выступала как содержательное основание, на котором и была создана культурно-историческая теория. Поэтому экспериментально-генетический метод исследования высших психических функций, наряду с теорией, как системой понятий и принципов, есть органическая часть культурно-исторической исследовательской методологии.

Ключевые слова: сознание, высшие психические функции (ВПФ), методология, культурно-историческая теория, экспериментально-генетический метод.

1. Психология сознания и исследовательский метод: методология и недо-методология

1.1. Психология сознания в начале XXI века: 100 years gone astray?

Размышляя о том, как назвать эту часть статьи, я не случайно остановил свой выбор на том, чтобы перефразировать название одной из недавно вышедших книг [14]. Но почему не шестьдесят лет, а все сто? Не является ли это утверждение неоправданным преувеличением? Что ж, попытаюсь объяснить, что я имею в виду под этим самым «gone astray».

Я уверен, что специалисты в области философии и психологии сознания обратили внимание, как изменилась за последние пару лет дискуссия на сайте Д. Чалмерса¹. У сторонников идеи, что сознание есть продукт деятельности мозга, даже при всех оговорках, коими они с изрядной долей изящества драпируют эту позицию, уже не осталось ни серьезных аргументов, ни внятных экспериментальных гипотез, способных хоть как-то помочь обнаружить «нейронные коды» сознания в пределах черепной коробки. Сознание у человека есть², но в мозге человека его нет. Неутешительный вывод. Но вполне ожидаемый и даже предсказанный... еще пятьдесят лет назад. Да-

Для цитаты:

Вересов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья первая) // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 121–130.

* *Вересов Николай Николаевич*, Ph.D., ассоциированный профессор кафедры раннего детства факультета образования, Университет Монаш, Австралия. *nveresov@hotmail.com*

¹ Материалы этой дискуссии всем известны, но на всякий случай (и следуя дани академической традиции) даю ссылку: URL: <http://consc.net/online/1.1>

² Проблема состоит еще и в том, что сознание есть не у всех людей. Так же как честь, совесть, стыд, порядочность и прочие ныне модные феномены.

вайте вспомним, что говорил по этому поводу в уже далеком 1964 году Е. Генис: «Мы должны быть готовы к тому, что более тонкие свойства ума (mind), такие как творческие способности и вдохновение, в конечном счете окажутся принципиально непостижимыми. Я, в отличие от некоторых моих коллег, далеко не уверен в том, что мышление можно свести к потоку электронов» [15, с. 250]. Многие ли тогда прислушались к этому мудрому предостережению? А ведь вопрос был поставлен предельно жестко, так сказать, на грани выживания: ИЛИ истоки сознания рано или поздно будут обнаружены в мозге, ИЛИ придется признать, что оно принципиально непостижимо. И вот в самом начале XXI века выяснилось, что пророчество сбылось. И пусть читателя не смущает, что Генис говорит не о сознании, а о «тонких свойствах ума», «творческих способностях», «вдохновении». В английском оригинале используется не термин *intelligence* (интеллект), а *mind* (сознание)³. И потом, если, как оказалось, мышление нельзя свести к потоку электронов, то что же тогда говорить о сознании (а также и о совести и чести, которые к сознанию имеют самое прямое отношение)?

Так психология сознания сегодня пришла к тому, с чего сама же начала движение в познании тайны своего предмета... т. е. к Вильгельму Вундту. Ведь именно Вильгельм Вундт сформулировал идею о том, что экспериментальному методу доступны лишь первичные, относительно элементарные психические факты (ощущения, представления, время реакции, простейшие ассоциации и т.д.), но не ВПФ, для изучения которых он предлагал использовать другой метод — анализ «продуктов человеческого духа», к коим отнес язык, мифы, обычаи и традиции, социальные устои, правовые законы, нормы морали и т.д. Этот подход, выраженный в фундаментальном труде «Психология народов», по сути, противопоставлял изучение ВПФ индивидуальной экспериментальной психологии. Таким образом, Вундт, в рамках обосновываемой им новой психологии, фактически разделил эту науку на две ветви — экспериментальную и социальную. Эти ветви отличались друг от друга по своим методологическим основаниям и, следовательно, по содержанию и по методам (экспериментальная психология была ориентирована на естествознание, тогда как социальная психология — на «науки о духе»). Это разделение, с одной стороны, позволило ввести ВПФ в систему психологических понятий и выделить их как предмет психологического анализа. С другой стороны, оно заложило предпосылки для раскола психологии и в результате привело ее в состояние открытого кризиса, разразившегося в начале второго десятилетия XX в., в котором она благополучно пребывает и поныне.

Широковещательные обещания, что с помощью современной аппаратуры вот-вот наконец-то удастся обнаружить, каким образом «мозг человека создает его внутренний мир», которые щедро раздавали представители «neuroscience» пятьдесят лет назад, ни к чему не привели. Результаты экспериментальных исследований, напротив, привели к прямо противоположному результату: «Мозг человека, несомненно, участвует в работе сознания. Однако он не «производит» сознание в том смысле, как это считалось ранее. Понять происхождение человеческого сознания невозможно на основании изучения пусть даже самых тонких процессов, происходящих в мозге» [10, с. 3]. Вот и остается лишь согласиться с Вундтом в том, что ВПФ исследовать экспериментальными методами невозможно.

И что же теперь делать? Как экспериментально исследовать сознание? Можно, конечно, делать вид, что ничего не происходит. Можно делать вид, что еще немного, еще чуть-чуть и загадка «мозг и сознание» будет разгадана и будут, наконец-то найдены структуры мозга, порождающие сознание. Но делать это становится все труднее и труднее без риска оказаться на исторической и хронологической периферии научного сообщества.

Человеческое сознание, подобно герою известного фильма, как бы говорит «Нет у вас методов на Костю Сапрыкина». Можно, конечно, согласиться, что методов нет, а можно и подложить чужой кошелек в правый карман незадачливого героя (и лучше всего сделать это незаметно и заранее по примеру Глеба Жеглова) и таким образом, методы эти найти. Но, похоже, что у тех, кто заявлял, что сознание порождается мозгом, уже нет никаких других методов. «Вор должен сидеть в тюрьме, и неважно как я его туда посажу!» — такой подход не оправдан не то что по отношению к сознанию, но даже по отношению к жуликам. Как быть, если сознание никак не хочет «сидеть» в мозге? Не хочет, да и не может; оно туда не просто не помещается и никакие фокусы и ухищрения не помогут его в мозг посадить. [11]. Стало быть, нужно искать иные пути. А для того, чтобы определить область поиска этих иных путей, нужно признать ставший почти уже для всех очевидным факт: сознания в мозге нет, но у человека сознание есть⁴. Во всяком случае, ничего не мешает принять это утверждение в качестве некоторой отправной точки в размышлениях на тему о природе, происхождении и развитии человеческого сознания. Из этого, между прочим, следует одно важное уточнение: пусть сознание невозможно исследовать экспериментальными методами, но главная проблема состоит не в этом, а в том, что именно мы имеем в виду, когда говорим об экспериментальных методах.

³ Кстати, о терминах. Напомню, что в американской (и отчасти, британской) традиции под термином *consciousness* понимается вся система психологических когнитивных процессов и функций (от ощущения и восприятия до абстрактного мышления, т. е. психика), поэтому переводить его как «сознание» не совсем корректно. Термин «mind» в этом смысле более адекватен. Хотя, в последние годы, *mind* и *consciousness* все чаще и чаще используются как синонимы. Впрочем, это отдельная тема.

⁴ Уточню: наличие функционирующего мозга не является гарантией того, что у его обладателя есть сознание. Из утверждения «если нет мозга, то нет и сознания» вовсе не следует «раз есть мозг, то есть и сознание».

Попробуем переформулировать — если сознание (которое, несомненно, существует и, следовательно, откуда-то берется, возникает, т. е. имеет свое происхождение, свою «родословную») невозможно исследовать известными в психологии экспериментальными методами, то это может означать следующее. Либо его вообще нельзя никак экспериментально исследовать без впадения в беспросветный и безнадежный редукционизм (сведение сознания к работе мозга), либо... его можно исследовать каким-то, пока еще не известным в психологии экспериментальным методом. Но существует ли такой метод? И если существует, то почему он неизвестен в психологии сознания? Об этом — моя статья.

1.2. Метод начинается с методологии

В зарубежной, прежде всего, в англо-американской, психологии под методологией понимается совокупность конкретных методов и средств, которые используются для решения того или иного типа исследовательских задач. Это — то же самое, что в отечественной традиции называется «методами психологического исследования». Поэтому, когда наши зарубежные коллеги рассуждают о *research methodology*, то и здесь слово «методология» используется в этом же смысле. В более широком смысле (а это уже традиция классической немецкой философии), методология — это общий подход к пониманию природы изучаемого явления, на основе которого выстраивается система конкретных методов, соответствующих предмету исследования. А поскольку В. Вундт принадлежал именно к этой традиции, то представляется, что не лишено смысла обратиться к вопросу о том, как соотносятся между собой методология (в широком смысле) и методология (в узком смысле). На каком основании Вундт пришел к выводу (а это, несомненно, вывод методологический), что невозможно исследовать ВПФ экспериментальными методами, вполне приемлемыми для исследования «элементарных», натуральных процессов и функций? Может быть, причина была в том, что в то время экспериментальное оборудование было настолько примитивным, что и исследовать с его помощью можно было лишь только элементарные процессы и психические функции? Отнюдь. Проблема состояла в том, что оказалось, что ВПФ не являются результатом развития, усложнения и дифференциации низших психических функций. Иными словами, первоначальная идея о том, что элементарные функции есть «кирпичики» из которых состоят функции высшие, оказалась неверной. Таким образом, разделение психических функций на два типа для Вундта было не просто констатацией некоего очевидного эмпирического факта, а важным методологическим шагом. А вывод о том, что ВПФ невозможно исследовать методами экспериментальной психологии (т. е. методами, применяющимися для исследования процессов натуральных) был лишь следствием, вы-

текающим из этой общеметодологической позиции. Собственно говоря, вместе с этим выводом родилась современная методология в психологии. Все, что было до этого, было недо-методологией. Так что, действительно, метод начинается с методологии.

Но вот что интересно — современная психология развития находится с методологической точки зрения... в до-вундтовском состоянии. Если отвлечься от деталей и обратиться к сути, то обнаруживается, что абсолютное большинство современных психологических исследований исходят из двух фундаментальных постулатов: 1) ВПФ развиваются на основе низших психических функций и 2) развитие ВПФ в онтогенезе есть результат взаимодействия двух групп факторов — социальных и биологических. А это, в свою очередь, сформировало у нескольких поколений психологов две основные исследовательские позиции, которые определили пути развития психологии в прошлом столетии.

Первая позиция состоит в том, что ВПФ не только можно, но и нужно исследовать экспериментальными методами, предназначенными для исследования элементарных функций. Однако, поскольку высшие функции — это усложнившиеся в онтогенезе элементарные функции, то и исследовать их нужно усложненными методами. Иначе говоря, если мозг порождает сознание, то нужно прежде всего исследовать, как мозг порождает ощущения, образы восприятия, т. е. элементарные функции, и после этого появится возможность понять, каким образом в мозге возникают сложные образы и высшие функции (например, произвольная память, логическое мышление и т.д.). Основная проблема состоит лишь в том, что для такого исследования необходимы очень сложные экспериментальные установки, способные улавливать изменения в мозге, связанные с этими высшими функциями.

Вторая исследовательская позиция состоит в том, что для ответа на вопрос необходимо сконцентрировать усилия на изучении роли социальных и биологических факторов. Между прочим, вся история психологии развития в XX в. может быть представлена как история борьбы между социогенетическими и биогенетическими концепциями, в зависимости от того, какие группы факторов признавались в этих концепциях ведущими.

Методологический вывод Вундта о том, что низшие функции и высшие функции — это явления различные по своей природе и поэтому методы исследования, годящиеся для изучения первых, не годятся для исследования вторых, остался не услышанным. Напротив, биогенетические и социогенетические концепции разрабатывали конкретные исследовательские методы и экспериментальные программы, основанные именно на этой методологии. И опять мы видим ситуацию, когда метод начинается с методологии.

Однако, как мы уже говорили, в начале нынешнего века вновь встал вопрос о применимости методов экспериментальной психологии, изначально пред-

назначенных для изучения процессов ощущения и восприятия (т. е., в терминологии Вундта, элементарных функций) для исследования ВПФ и сложных когнитивных процессов. И если, несмотря на все усилия, имеющиеся к сегодняшнему дню, результаты не выглядят впечатляющими (а если говорить откровенно, то выглядят они просто удручающими), то это означает, что на первый план опять выходит методология. Повторю, ситуация такова, что, на первый взгляд, есть только два выхода из этого методологического тупика — либо 1) согласиться с Вундтом и открыто признать, что ВПФ исследовать имеющимися экспериментальными методами невозможно, либо 2) продолжать делать вид, что ничего страшного не происходит и продолжать искать истоки человеческого сознания в мозге, в генах и т.д.

Однако, поскольку продолжать делать вид, что ничего не происходит уже невозможно, не вступая при этом в противоречие с накопившимися данными, то этот выход из методологического тупика становится очевидно бесперспективным. Бесперспективным хотя бы потому, что уж невозможно игнорировать огромное число исследований, безусловно доказавших, что развитый мозг (и способность его к развитию!) сам (и онтогенетически и филогенетически) является продуктом, результатом исторического развития человека, а не наоборот [12; 13]. К этому можно добавить лишь то, что когда говорят о кризисе в психологии, который не удается преодолеть уже в течение столетия, то редко кто обращает внимание на то, что кризис этот — методологический, в немецком смысле этого термина, разумеется. А это означает, что попытки разрешить кризис путем придумывания все более изощренных и все более сложных методов экспериментального исследования мозга (в англо-американском смысле этого термина) ничего не меняют по существу дела. Сознания в мозге нет, Костя Сапрыкин упорно отказывается сидеть в тюрьме, и у представителей neuroscience действительно нет законных методов на Костю Сапрыкина.

Есть одна старая шутка: «Существуют два состояния отсутствия денег: 1) денег нет и 2) денег нет вообще». В применении к теме этой статьи, можно сказать, что современная психология сознания находится в первом состоянии — «экспериментальных методов исследования сознания нет». Но это не означает, что экспериментальных методов исследования сознания нет вообще. Для того чтобы вырваться из вундтовского замкнутого круга, для того, чтобы найти выход, нужно проделать одну простую процедуру — нужно просто вспомнить, что метод начинается с методологии. А это значит, что пока проблема не решена на методологическом уровне, никакие уловки и ухищрения не помогут и «денег все равно не будет». А для того, чтобы решить проблему на методологическом уровне следует прежде всего признать, что эта проблема есть проблема методологическая, а

не техническая, порождаемая отсутствием сложного экспериментального оборудования, способного эту проблему решить. То есть, нужно для начала осознать эту проблему как методологическую — не в англо-американском, а в немецком смысле этого термина. И только после этого можно попробовать, попытаться сформулировать новую методологию подхода к проблеме, такую методологию, которая стала бы реальной альтернативой методологии Вундта, внутри (а главным образом, до) которой современная психология благополучно пребывает и поныне. Повторю еще раз, что можно, конечно, ничего этого не делать и продолжать уповать на какой-нибудь новый сверхсупермощный томограф и прочую, как выразился один известный булгаковский персонаж, «аппаратуру». Но, как я уже сказал, «если денег нет, то их нет». Во всяком случае, я не вижу никаких препятствий для того, чтобы не рассматривать эту проблему именно как методологическую. В конце концов, почему бы и нет?

Конечно, задача методологического осмысления ситуации и создания новой методологии и новых фундаментальных принципов не относится к разряду простых и легких. Но есть кое-что, что реально может помочь. Помочь увидеть, что никакого методологического тупика нет. В истории российской (и мировой) психологии есть один ученый, который, собственно говоря, эту трудную методологическую работу выполнил. Он не только осмыслил проблему метода в психологии на методологическом уровне, но и предложил новый взгляд, который был реальной методологической альтернативой Вундту. Имя этого ученого — Лев Семенович Выготский. Его знаменитая ныне и признанная во всем мире культурно-историческая теория происхождения и развития ВПФ стала результатом этой новой методологии. Неслучайно подход Выготского к проблеме сознания называют «неклассической психологией»⁵.

Новый взгляд на сознание и на возможность его экспериментального исследования, представленный в культурно-исторической теории, имел одно важнейшее следствие — в рамках этого подхода был разработан новый метод исследования, который ныне известен под названием «экспериментально-генетического метода». Поэтому понять, в чем состоит суть этого метода, можно только разобравшись в том, что собой представляет методологическая альтернатива, предложенная Выготским.

1.3. Vygotsky versus Wundt: две методологии

Если говорить кратко, то суть методологической альтернативы в самом подходе к исследованию сознания, предложенной Выготским, состояла в том, что явления сознания (субъективного мира человека) можно изучать объективно, если рассматривать пси-

⁵ Замечу вскользь, ни одна из многочисленных теорий и теориек, возникших после Выготского не удостоилась чести называться «неклассической», хотя многие из них таковыми себя самозвано объявляли.

хические функции не как уже сложившиеся явления, но исследовать их в процессе возникновения и развития. Таким образом, сам процесс развития ВПФ становится краеугольным камнем в методологии психологического исследования. Лучше всего эту идею выразил П.Я. Гальперин, когда писал: «Только в генезисе раскрывается подлинное строение психических функций; когда они окончательно сложатся, строение их становится неразличимым, более того, — уходит вглубь и прикрывается явлением совсем другого вида, строения и природы».[8, с. 26].

Обратим внимание, что речь идет не о наличной структуре уже сложившихся ВПФ, а об их *генетическом строении*.

В наши дни мысль о том, что изучение ВПФ возможно только в ходе генетического исследования, т. е. в процессе теоретического и экспериментального воссоздания самого процесса их возникновения и становления, становится уже почти банальностью. Однако напомним, что эта идея была высказана Выготским в конце 1920-х гг., когда она была далеко не очевидной и уж точно не была определяющей в методологии психологии. Вот как, констатируя положение дел, писал об этом Выготский:

«История развития ВПФ представляет совершенно неисследованную область психологии. Несмотря на огромную важность изучения процессов развития ВПФ для правильного понимания и уяснения решительно всех сторон личности ребенка, до сих пор не очерчены сколько-нибудь отчетливо границы этой области, не осознаны методологически ни постановка основных проблем, ни задачи, встающие перед исследователем, не разработан соответствующий метод исследования, не намечены и не развиты начатки теории или, по меньшей мере, рабочей гипотезы, которая помогла бы исследователю осмыслить и предположительно объяснить добываемые им в процессе работы факты и наблюдаемые закономерности.

Больше того, самое понятие развития ВПФ в применении к психологии ребенка — по нашему мнению, одно из центральных понятий генетической психологии — до сих пор остается еще смутным и неясным. Оно недостаточно разграничено с другими близкими и родственными понятиями, очертания его смысла часто расплывчаты, содержание, вкладываемое в него, недостаточно определено» [3, с. 6].

Таким образом, по замыслу Выготского, основным, фундаментальным понятием теории должно стать понятие (или система понятий) о развитии ВПФ, а процесс развития во всей его полноте, соответственно, должен выступить предметом теоретического и экспериментального исследования. Иными словами, не структура, феноменология, функции и закономерности функционирования явлений сознания должны быть в центре исследования, как это было принято в классической психологии того времени, но их происхождение и развитие в фило- и онтогенезе. Задача такой грандиозной перестройки всех фундаментальных основ психологического исследования на этих, совершенно новых, основаниях

предопределила появление психологической концепции, которая сейчас известна как культурно-историческая теория происхождения и развития ВПФ.

В ходе этой грандиозной работы предстояло решить две взаимосвязанные задачи.

1. Необходимо было теоретически описать процесс возникновения и развития ВПФ человека во всех его сторонах и аспектах (источник развития, ход, направление, особенности, механизмы и закономерности развития), т. е., иными словами, нужно было разработать эффективный теоретический инструментарий, позволяющий дать полную и целостную картину развития.

2. Необходимо было разработать совершенно новую для психологии того времени методологию, стратегию и инструментарий для экспериментального исследования процесса развития, т. е. создать новый экспериментальный метод в психологии (экспериментально-генетический метод).

Несмотря на колоссальную сложность, обе эти задачи были блестяще решены. И если рассматривать культурно-историческую теорию Выготского с этой точки зрения (т. е. именно как теорию развития ВПФ), то у нас есть все основания утверждать, что она представляет собой целостную концепцию. В ней четко выделен предмет исследования, сформулирован основной закон, построены основные понятия и принципы и, наконец, разработан метод экспериментального исследования соответствующий предмету теории. Едва ли в психологической науке того времени (да и в психологии нынешней) имеется еще одна теория развития, в которой бы все эти аспекты были бы разработаны с той же полнотой и так же целостно, как это было сделано в культурно-исторической теории.

Но вернемся к нашей теме. В этой статье я не буду излагать основные положения культурно-исторической теории Выготского — это требует отдельного и обстоятельного разговора. Моя задача в другом — показать, в чем состояла методологическая альтернатива, предложенная Выготским и приведшая к появлению «неклассической психологии». А для этого нам придется вновь вернуться к понятию о ВПФ, не забывая при этом, что подзаголовок этой части статьи — *Vygotsky versus Wundt*.

Выготский, как и Вундт, исходил из базового положения о том, что у *homo sapiens* существуют низшие и высшие психологические (психические) функции. Но, в отличие от Вундта, именно исходил. То, что для Вундта стало методологической финальной точкой, со всеми вытекающими из этого теоретическими последствиями, о которых я уже говорил выше, для Выготского стало точкой отправной. Проблема была им осмыслена именно как методологическая, и решать ее предстояло именно как проблему методологическую.

Никакие, даже самые изощренные, модификации и трансформации господствовавших в традиционной психологии эмпирических методов не могут

привести к успеху без методологического переосмысления самой сути проблемы. Сама эмпирическая методология должна быть преодолена и на ее месте должна возникнуть методология генетическая. И только это даст ключ к решению проблемы. Недометодология (та самая, довундтовская) должна уйти в прошлое:

«Односторонность и ошибочность традиционного взгляда на факты развития ВПФ заключаются, прежде всего и главным образом, в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассматривании их как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче — в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений» [3, с. 7].

«В результате господства такого подхода к проблемам развития ВПФ ребенка анализ готовой формы поведения заменял, как правило, выяснение генезиса этой формы. Часто генезис подменялся анализом какой-либо сложной формы поведения на различных ступенях ее развития, так что создавалось представление, что развивается не форма в целом, а отдельные ее элементы, в сумме образующие на каждом данном этапе ту или иную фазу в развитии данной формы поведения.

Проще говоря, самый процесс развития сложных и высших форм поведения оставался при таком положении дел невыясненным и методологически не осозанным. Данные генезиса заменялись обычно чисто внешним, механическим, хронологическим приурочением возникновения того или иного высшего психического процесса к тому или иному возрасту» [3, с. 8].

Генетическая методология, т. е. методология, построенная на принципе развития, выступала как содержательное основание, на котором и была создана культурно-историческая теория. Методологическое осмысление идеи развития и превращение самого процесса развития в предмет теории привели к тому, что рухнули постулаты, на которых строилась и вундтовская и до-вундтовская психология.

Первым рухнул (или, во всяком случае, был поставлен под вопрос) постулат о двух факторах. Необходимость различения «природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка», осмысленная как методологическая задача, «завязанная» на принцип развития, позволила сделать шаг принципиальной важности. Он состоял в том, что низшие функции и ВПФ начали рассматриваться с точки зрения их генетического содержания и генетического строения. Речь, таким образом, шла уже не о двух видах функций, а о двух линиях развития — биологической и культурной. И культурная линия развития начинается совсем не там, где берет свое начало линия биологическая. В отличие от элементарных функций источником возникновения и развития ВПФ является среда.

«...среда является не только более или менее благоприятствующим фактором для развития основных механизмов поведения, ... она сама формирует и складывает все высшие формы поведения, все то, что в развитии личности надстраивается над элементарными функциями» [1, с. 376].

«Среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, выступает в роли источника развития, т.е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития» [7, с. 85].

Однако, что именно понимается под этим общим понятием «среда»? Прежде всего и главным образом, речь идет о социальной (точнее, социо-культурной) среде:

«...социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка» [4, с. 265].

Погодите, погодите, скажут мне дотошные читатели, а факторы? А как же факторы? Как же без факторов? Куда ж без них, отвечу я, вслед за Львом Семёновичем. Только дело в том, что нужно бы для начала сделать различие между тем, что определяет процесс развития, и тем, что влияет на процесс развития. А это, как говорят в одном южном городе — «две большие разницы».

«К сожалению, в нашей практике история развития ребенка обычно излагается именно с точки зрения ложного дуализма среды и наследственности... Развитие — не простая функция, полностью определяемая икс-единицами наследственности плюс игрек-единицами среды. Это исторический комплекс, отображающий на каждой данной ступени заключенное в нем прошлое. Другими словами, существенный дуализм среды и наследственности уводит нас на ложный путь, он заслоняет от нас тот факт, что развитие есть непрерывный самообуславливаемый процесс, а не марионетка, управляемая дерганьем двух ниток» [5, с. 309].

Иными словами, любые факторы и даже совокупность факторов могут оказывать влияние на процесс развития, могут замедлять или ускорять развитие, они могут даже блокировать развитие, но никакая совокупность факторов, даже взятая во всей своей полноте, не определяет ни характера, ни направления и ни особенностей развития.

Источники, движущие силы, характер и направление развития следует искать не в совокупности внешних и внутренних факторов; качественные изменения в структуре сознания определяются совсем иными процессами и механизмами. Социальная среда есть не фактор, но источник развития. Таким образом, основное и главное различие между низшими психическими функциями и высшими состоит в том, что они имеют различное происхождение и, следовательно, различную природу. А это означает, что вторые никак не вырастают из первых. А это, в свою очередь, ставит следующий принципиально важный во-

прос — как на самом деле связаны между собой низшие и высшие функции? И ответ на этот вопрос приводит к тому, что рушится второй постулат классической психологии, т. е. постулат о том, что высшие функции есть результат развития низших. В общем виде ответ на этот вопрос выглядит так:

«Высшие психические функции не надстраиваются, как второй этаж, над элементарными процессами, но представляют собой новые психологические системы, включающие в себя сложное сплетение элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам» [6, с. 58].

Несколько позже (в начале 1930-х г.) это общее положение было уточнено и развито:

«...в процессе развития... изменяются не столько функции, как мы это раньше изучали (это была наша ошибка), не столько их структура, не столько система их движения, сколько изменяются и модифицируются отношения, связи функций между собой, возникают новые группировки, которые были неизвестны на предыдущей ступени» [2, с. 110].

Таким образом, общий ход и направление развития целиком определяются тем, что 1) под влиянием ВПФ, возникших из социальных отношений, происходит качественная перестройка всей системы психологических функций человека и 2) возникает качественно новая по строению система функций («психологическая система» в терминологии Выготского), работающая по новым законам.

Как видим, выделение двух видов психических функций в культурно-исторической теории было не столько результатом фиксации эмпирического факта наличия этих функций в структуре сознания, сколько методологическим шагом в построении теории развития ВПФ. Это различие позволило определить и теоретически исследовать два важнейших аспекта процесса развития: 1) его источник и 2) его характер. Источником развития является социальная и культурная среда, а характер развития выражается в качественных преобразованиях самой структуры сознания и в образовании новых, не имевшихся на предыдущих стадиях, психологических систем. Психическое развитие человека, развитие сознания больше уже не рассматривается как «переодетый в одежды психологической терминологии» биологический («натуральный») процесс созревания; напротив, развитие рассматривается как процесс культурный, психологическое развитие высших функций начинает рассматриваться как культурное развитие, происходящее по собственным (не биологическим) законам. Природа и тайна человеческого сознания — не в биологии и не в мозге; природа и тайна происхождения человеческого сознания находятся в пространстве человеческой истории и культуры.

Александр Романович Лурия (которого уж точно нельзя упрекнуть в недооценке роли мозга в связи с развитием сознания) писал, что «...для того, чтобы

объяснить сложнейшие формы сознательной жизни человека, необходимо выйти за пределы организма, искать источники... сознательной деятельности и “категориального” поведения не в глубинах мозга и не в глубинах духа, а во внешних условиях жизни... в социально-исторических формах существования человека...» [9, с. 23].

Для того чтобы исследовать культурно-историческое происхождение и развитие ВПФ функций, нужна была не только новая теория. Нужен был новый, соответствующий этому предмету экспериментальный метод (надеюсь, что читатель не забыл еще, что метод начинается с методологии).

«Можно высказать в виде общего положения мысль, что всякий принципиально новый подход к научным проблемам неизбежно приводит и к новым методам и способам исследования. Объект и метод исследования оказываются тесно связанными друг с другом. Поэтому исследование приобретает совершенно другой вид и течение тогда, когда оно связано с нахождением нового, адекватного новой проблеме метода. ... Разработка проблемы и метода идет если не параллельно, то, во всяком случае, совместно продвигаясь вперед. Поиски метода становятся одной из важнейших задач исследования. Метод в таких случаях является одновременно предпосылкой и продуктом, орудием и результатом исследования» [3, с. 41].

Этот новый метод, который, по сути дела, вывел психологию из вундтовского тупика и сделал невозможное возможным, став инструментом экспериментального исследования ВПФ, т. е. инструментом, позволяющим раскрыть их генетическое содержание и генетическое строение, вошел в историю психологии под названием «экспериментально-генетический метод исследования происхождения и развития ВПФ». Суть методологической альтернативы, которую предложил Выготский, состояла в том, что была разработана не только новая, «неклассическая» психологическая теория ВПФ, но и предложен новый «неклассический» экспериментальный метод их исследования. Тем самым была преодолена недо-методология, т. е. такая ситуация, когда метод исследования не соответствует самой природе процесса, который при помощи этого метода исследуется.

1.4. Возвращаясь к теме: «если вы такие умные, то почему вы такие бедные?»

Вернемся к теме и дадим слово скептику: «Вот вы, выготскианцы, говорите, что у вас имеется новый экспериментальный метод исследования ВПФ. Пусть так. Но, позвольте спросить, если вы такие умные, почему вы такие бедные? Где результаты использования вашего хваленного «экспериментально-генетического метода»? Ведь со времени его создания прошло уже почти восемьдесят лет! Мы даже готовы признать, что наши экспериментальные методы хуже ваших, но покажите нам, что ваш метод лучше,

предъявите результаты экспериментальных исследований. Ведь эффективность любого экспериментального метода определяется именно по этому критерию. А все разговоры про методологию в данном случае — разговоры в пользу бедных».

Я, автор этих строк, без особого удовольствия, но присоединяюсь к этому скептическому голосу. И даже скажу больше: для многих, называющих себя выготскианцами, экспериментально-генетический метод остается *terra incognita*. То есть сам метод вроде бы есть, но у выготскианцев его нет. Попробую объяснить, что я имею в виду. В любой научной дисциплине, использующей экспериментальные методы исследования, существует традиция обучения каждого нового молодого поколения исследователей этим экспериментальным методам. Говоря буквально, их учат, как строить и проводить экспериментальное исследование так, чтобы оно соответствовало требованиям. И эти требования к организации и проведению экспериментального исследования существуют, порой даже буквально, в виде *requirements list*, т. е. детального, в виде текста, описания того, что и как и в каком порядке делать нужно и что и как делать нельзя, ибо в этом случае результаты не могут считаться достоверными. В естественных науках такое обучение принципам и правилам экспериментальной работы существует в виде специальных экспериментальных практикумов, через обязательное и скрупулезное выполнение которых проходит каждый студент или аспирант до того, как получит право проводить самостоятельное исследование. Например, знаменитый биохимический практикум в МГУ имени М.В. Ломоносова насчитывает более 150 задач. Пока не пройдешь практикум, можешь и не мечтать о самостоятельной экспериментальной работе. То же и в экспериментальной психологии: никто не допустит тебя к проведению самостоятельного исследования, если ты не знаешь требований к методике организации и проведения самой экспериментальной процедуры. Что уж говорить о том, что любой экспериментатор при этом должен понимать, что эти требования и принципы не взяты с потолка — их предъявляет теория, всегда лежащая в основе любого конкретного эксперимента.

Так вот, как говорится, «с глубоким прискорбием» сообщая, что в современной культурно-исторической психологии на сегодняшний день не существует хоть какого-нибудь практикума по организации и проведению экспериментального исследования. Более того, нет и четко сформулированной системы принципов и требований, предъявляемых к экспериментальному исследованию. Я уже не говорю о том, что до сих пор не существует ни одного учебника по

культурно-исторической теории Выготского, в котором эта теория была бы изложена хоть в сколько-нибудь систематическом виде. Это кажется невероятным, особенно если иметь в виду огромное число исследований в русле культурно-исторической теории, которые проводятся во всем мире и огромное количество публикаций на эту тему. Вот и получается, что каждый исследователь-экспериментатор, считающий, что он работает в русле теории Выготского, строит свое экспериментальное исследование: 1) на основе своего собственного, порой ограниченного и весьма произвольного, понимания этой теории и 2) на основе собственных представлений о том, как, на каких принципах должен строиться этот эксперимент. То есть, иначе говоря, процесс происходит часто по принципу «как Бог на душу положит». Иными словами, существует «экспериментально-генетический метод», но даже сами выготскианцы не знают, как им пользоваться, и потому пользуются как придется, безо всякой рефлексии на эту тему. Смешно сказать, но в последние годы я наблюдаю удивительную тенденцию — появляются статьи, в первой части которых (*theoretical points of departure*) дается пара «ритуальных» ссылок на Выготского (в лучшем случае) или (что хуже) на некоторых современных выготскианцев (Ю. Энгстрёма, М. Коула, Дж. Верча и других), а далее следует описание конкретного эксперимента, ничего общего не имеющего ни с теорией Выготского, ни с экспериментально-генетическим методом⁶.

Вот вам и ответ на вопрос, почему выготскианцы такие «бедные», во всяком случае, почему они не богаче других. И кто бы что ни говорил, наши западные коллеги-выготскианцы остаются весьма небольшой периферийной, маргинальной группой на фоне современного мирового психологического сообщества. Они остаются на задворках, при том что имеют такое богатство — культурно-историческую теорию и экспериментально-генетический метод. Они просто не знают, что с этим делать и делают то, что могут — растаскивают теорию на кусочки и то «колют орехи королевской печатью», то «забивают гвозди микроскопом», а то «стреляют из пушки по воробьям»⁷. Впрочем, это отдельная тема.

Удивительно и то, что до сих пор, никто из ведущих представителей так называемой «школы Выготского» — ни в нашей стране, ни за рубежом — не поднял вопрос о необходимости создания академического учебника по культурно-исторической теории⁸, не говоря уже о том, чтобы наконец-то внятно сформулировать систему требований к организации конкретного исследования на основе принципов экспериментально-генетического метода. Похоже, что та-

⁶ Примеры приводить не буду, ведь это не вина, а беда экспериментаторов; что им еще делать, когда никаких четких критериев нет.

⁷ Доходит до смешного. Один довольно известный и весьма уважаемый в этом сообществе исследователь всерьез уверял автора этих строк, что культурно-исторической теории вообще не существует и что я, автор этих строк, ее выдумал. Говорю это не из злорадства или обиды, просто констатирую факт, который меня отнюдь не радует.

⁸ Впрочем, я не совсем точен. Вялые разговоры на эту тему шли довольно долго, но до дела так и не дошло. И вот, в Московском городском психолого-педагогическом университете начата коллективная работа по созданию первого в мире учебника по культурно-исторической теории. Лед наконец-то тронулся.

кая ситуация устраивает всех. Но, прошу прощения у читателя, такая ситуация совершенно не устраивает меня, автора этих строк. И я не стал бы писать эту статью, если бы в ней не предпринял попытку представить систему основных требований к организа-

ции и проведению экспериментального исследования на основе принципов экспериментально-генетического метода, как составной части культурно-исторической теории происхождения и развития ВПФ. Об этом — во второй части статьи.

Литература

1. *Выготский Л.С.* К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Педология. 1929. № 3. С. 366—380.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 486 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 365 с.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1984. 367 с.
6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. 396 с.
7. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск: 2001. 303 с.
8. *Гальперин П.Я.* К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 18—30.

9. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М.: Издательство МГУ, 1979. 319 с.
10. *Chalmers D.* The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory. Oxford University Press. 1996. 375 p.
11. *Han S.* Culture and Neural Frames of Cognition and Communication (On Thinking). Springer. 2011. 314 p.
12. *Palmer J.A. and Palmer L.K.* Evolutionary Psychology: The Ultimate Origins of Human Behavior. Boston: Allyn and Bacon, 2002. 721 p.
13. *Tomasello M.* The Cultural Origins of Human Cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2000. 248 p.
14. *Valsiner A. and Toomela A.* (Eds.). Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray? IAP Publishers. 2010. 345 p.
15. *Wigner E.P.* Two Kinds of Reality// The Monist. 1964. Vol. 48. P. 240—252.

Experimental-Genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost (Part One)

N.N. Veresov*

Monash University, Australia,
nveresov@hotmail.com

Non-classical cultural-historical theory of L.S. Vygotsky is considered as a methodological alternative to traditional methods of research of consciousness. Wundt's methodological conclusion that lower and higher functions are different in their very nature and thus cannot be investigated by the same methods went unnoticed. The methodological alternative to the study of consciousness proposed by Vygotsky suggested that the phenomena of consciousness (i.e. of the individual's subjective world) can be explored objectively if mental functions are not regarded as fully shaped phenomena, but studied rather in the process of their emergence and development. Genetic research methodology, that is, the methodology grounded on the principle of development, provided the foundation on which cultural-historical theory was built. This is why the experimental-genetic method of investigating higher mental functions remains, along with the theory as the system of concepts and principles, an integral part of cultural-historical research methodology.

Keywords: consciousness, methodology, cultural-historical theory, experimental-genetic method.

References

1. Vygotskii L.S. K voprosu o plane nauchno-issledovatel'skoi raboty po pedologii natsional'nykh men'shinstv [On the plan on research on the pedology of national minorities]. *Pedologiya* [Pedology], 1929, no. 3, pp. 366–380
2. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii* [The Collected Works]: V 6 t. T. 1, Moscow.: Pedagogika, 1982. 486 p.
3. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii* [The Collected Works]: V 6 t. T. 3, Moscow.: Pedagogika, 1983. 365 p.
4. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii* [The Collected Works]: V 6 t. T. 4, Moscow.: Pedagogika, 1984. 432 p.
5. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii* [The Collected Works]: V 6 t. T. 5, Moscow.: Pedagogika, 1984. 367 p.
6. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii* [The Collected Works]: V 6 t. T. 6, Moscow.: Pedagogika, 1984. 396 p.
7. Vygotskii L.S. *Lektsii po pedologii* [Lectures on pedology]. Izhevsk: 2001. 303 p.
8. Gal'perin P.Ya. K ucheniyu ob interiorizatsii [To the study on internalisation]. *Voprosy psikhologii* [Questions in psychology], 1966, no. 6, pp. 18–30.
9. Luriya A.R. *Yazyk i soznanie* [Language and consciousness]. Moscow: Publ. MGU, 1979. 319 p.
10. Chalmers D. *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford University Press. 1996. 375 p.
11. Han S. *Culture and Neural Frames of Cognition and Communication (On Thinking)*. Springer, 2011. 314 p.
12. Palmer J. A. and Palmer L.K. *Evolutionary Psychology: The Ultimate Origins of Human Behavior*. Boston: Allyn and Bacon, 2002. 721 p.
13. Tomasello M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000. 248 p.
14. Valsiner A. and Toomela A. (Eds.). *Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray?* IAP Publishers, 2010. 345 p.
15. Wigner E.P. Two Kinds of Reality. *The Monist*. 1964, vol. 48, pp. 240-252.

For citation:

Veresov N.N. Experimental-Genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost (Part One). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 121–130. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Veresov Nikolay Nikolayevich, PhD, Associate Professor in Early Childhood at the Faculty of Education, Monash University, Australia. nveresov@hotmail.com