

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2015. Т. 11. № 2

Cultural-Historical Psychology

2015. Vol. 11, no. 2

Московский городской психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education

Содержание

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Исследование психологических систем «методом единиц» <i>Б.И. Беспалов</i>	4
--	---

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Роль полиперспективных репрезентаций в процессах совместного внимания <i>М.В. Зотов, Н.Е. Андрианова, А.П. Войт</i>	16
Значение телесных ощущений для понимания собственных эмоций <i>О.В. Балужева, Ю.Е. Кравченко, С.И. Карташов</i>	28
Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста <i>Т.В. Архиреева</i>	38
Символизация в структуре способностей детей дошкольного и школьного возраста <i>А.Н. Веракса, В.А. Якупова, М.Н. Мартыненко</i>	48

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Развитие у детей в раннем детстве и дошкольном возрасте ориентировки в эмоциональных состояниях на основе овладения способами использования языковых средств <i>С.В. Маланов</i>	57
---	----

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Влияние мотивации к этнокультурной преемственности и стратегий аккультурации родителей на аккультурацию детей в русских семьях Латвии <i>Т.А. Рябиченко, Н.М. Лебедева, И.Д. Плотка</i>	68
---	----

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Герои современных мультфильмов в играх и игрушках дошкольников <i>М.В. Соколова, М.В. Мазурова</i>	80
---	----

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Философско-психологическое содержание и перспективы исследования проблемы смысла жизни <i>В.С. Кубарев</i>	86
Проблемы изучения поколений в психологии <i>Н.В. Сиврикова</i>	100
О понятии нулевого смысла текста <i>Е.С. Никитина</i>	108
Эволюция мысли <i>В.Д. Шадриков</i>	118

Contents

ISSUES IN CULTURAL ACTIVITY THEORY

Exploring Psychological Systems with the 'Method of Units' <i>B.I. Bespalov</i>	4
--	---

EMPIRICAL RESEARCH

The Role of Polyperspective Representations in Joint Attention Processes <i>M.V. Zotov, N.Ye. Andrianova, A.P. Voyt</i>	16
The Role of Body Sensations in Understanding One's Own Emotions <i>O.V. Balueva, Yu.E. Kravchenko, S.I. Kartashov</i>	28
Dynamics of Learning Motivation in Early School Age Children <i>T.V. Arkhireyeva</i>	38
Symbolization in the Structure of Abilities in Children of Preschool and School Age <i>A.N. Veraksa, V.A. Yakupova, M.N. Martynenko</i>	48

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Identifying Emotions through Language Means in Early Childhood <i>S.V. Malanov</i>	57
---	----

CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

Impact of Parents' Motivation for Ethnocultural Continuity and Acculturation Strategies on Acculturation of Children in Russian Families in Latvia <i>T.A. Ryabichenko, N.M. Lebedeva, I.D. Plotka</i>	68
---	----

PSYCHOLOGY OF ART

Characters of Modern Animated Series in Games and Toys of Preschool Children <i>M.V. Sokolova, M.V. Mazurova</i>	80
---	----

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

The Problem of the Meaning of Life: Philosophical and Psychological Content and Research Perspectives <i>V.S. Kubarev</i>	86
Problems of Research on Generations in Psychology <i>N.V. Sivrikova</i>	100
On the Concept of Zero Meaning of Text <i>E.S. Nikitina</i>	108
Thought Evolution <i>V.D. Shadrikov</i>	118

**ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ
ПСИХОЛОГИИ**
ISSUES IN CULTURAL ACTIVITY THEORY

Исследование психологических систем «методом единиц»

Б.И. Беспалов*

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
bespalovb@mail.ru

Единицы психологических систем, выделенные в работах основоположников деятельностной психологии (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других), рассмотрены в статье с позиций разрабатываемой автором нечетко-логической модели отношения единства противоположных сторон единиц. Проведено различие между понятиями «единица», «минимальная единица» и «клеточка» психологической системы. Рассмотрены некоторые цели, результаты и способы изучения психологических систем «методом единиц». Этот метод направлен на выделение в системе таких компонентов, которые имеют с ней общие и существенные характеристики, которые могут переходить друг в друга через «моменты их равенства» или единства. Описание таких переходов, например, осознанных действий в неосознаваемые операции и др., позволяет раскрывать механизмы соответствующих им психологических процессов. Проведено сравнение «единиц (chunks) информации» в когнитивной психологии и «единиц психологического взаимодействия человека с миром» (the units of psychological interaction) в деятельностной психологии.

Ключевые слова: единицы, минимальные единицы и клеточки психологических систем, отношение единства между сторонами системы, «метод единиц» Выготского.

Положение о том, что сознательная жизнь человека и ее различные компоненты представляют собой динамичные, развивающиеся системы с определенными функциями и внутренней структурой, является одним из основных онтологических постулатов деятельностной психологии. Ее основоположники отмечали смысловое строение психологических систем (Л.С. Выготский), их процессуальный характер (С.Л. Рубинштейн), а также включенность в эти системы актов психического отражения мира субъектом (А.Н. Леонтьев). Такая специфика психологических систем порождает необходимость разработки

адекватного им метода изучения, который позволял бы описывать и объяснять разнообразные особенности их возникновения, функционирования и развития, а также учитывал бы их диалектическую природу, выражаемую в переходах и превращениях друг в друга противоположных сторон и тенденций развития этих систем.

Такой метод начал разрабатываться в 1933–1934 гг. Л.С. Выготским в «Лекциях по педологии» [11] и в монографии «Мышление и речь» [10]. В этих работах Л.С. Выготский описал два метода изучения психологических систем, состоящих в выделении и

Для цитаты:

Беспалов Б.И. Исследование психологических систем «методом единиц» // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 4–15. doi: 10.17759/chp.2015110201.

* Беспалов Борис Иванович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии, ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. *bespalovb@mail.ru*

изучении их элементов или единиц. С помощью «метода элементов» психологическая система «разлагается на элементы... Существенным признаком такого анализа является то, что в результате его получают продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому, — элементы, которые не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому» [10, с. 11]. Примером применения этого метода может служить выделение в слове звука и значения с их последующим независимым изучением в фонологии и семантике. В результате слово оказывается «раздробленным на две части, между которыми затем исследователи пытались установить внешнюю механическую ассоциативную связь» [там же, с. 12]. Однако ассоциативная концепция связи между звуковой или графической «оболочкой» слова и его «предметным содержанием» (денотатом) не позволяет, согласно Л.С. Выготскому, раскрывать психологические механизмы развития значений слов и смысловой стороны речи, понять специфику обобщений у конкретных и абстрактных слов и пр.

По Л.С. Выготскому, слово следует понимать не как состоящее из двух независимых и ассоциативно связанных элементов (звука и значения), а как «живое единство звука и значения, содержащее в себе, как живая клеточка, в самом простом виде все основные свойства, присущие речевому мышлению в целом» [там же, с. 12]. Не ассоциация, а отношение единства между внешней (звуковой) и внутренней (семантической) сторонами используемых в мышлении слов является ключом к пониманию механизмов функционирования и развития речевого мышления человека.

Другой метод изучения психологических систем состоит в выделении в них *единиц*, в которых представлены разные или противоположные стороны или другие компоненты этих систем, *находящиеся в отношении единства*. Примером применения Л.С. Выготским этого метода может служить выделение в речевом мышлении человека такой единицы, как «значение слова», которое «...представляет собой далее *неразложимое единство* обоих процессов (мышления и речи. — Б.Б.). ...мы вправе рассматривать значение слова как феномен мышления... и как феномен речи... Значение слова есть феномен мышления лишь в той мере, в какой мысль связана со словом и воплощена в слове, и обратно: оно есть феномен речи лишь в той мере, в какой речь связана с мыслью и освещена ее светом. Оно есть феномен словесной мысли или осмысленного слова, оно есть единство слова и мысли» [там же, с. 276—277].

Другим примером единицы является *переживание человеком своего окружения*, при условии, что оно рассматривается «как *единство* средовых и личностных моментов. И именно поэтому переживание является понятием, которое позволяет нам в анализе зако-

нов развития характера изучать роль и влияние среды на психологическое развитие ребенка» [11, с. 77]. «... В переживании мы всегда имеем дело с *неразложимым единством* особенностей личности и особенностей ситуации, которая представлена в переживании... Переживание есть единица, в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, — переживание всегда относится к чему-то, находящемуся вне человека, — с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, т.е. все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании» [там же, с. 75—76].

Приведенные выше и рассматриваемые далее высказывания Л.С. Выготского о единицах психологических систем показывают, что для него один из главных признаков единицы состоял в наличии диалектического *отношения единства* между ее противоположными сторонами. В работах основоположников деятельностного подхода в психологии — А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и других — также отмечалось единство сторон выделяемых ими единиц, но общая для разных единиц логическая структура этого отношения детально не анализировалась. Вместе с тем, анализ отношения единства и построение его моделей необходимы для описания процессуальной и диалектической сущности психологических систем, проявляющейся в переходах их сторон или компонентов из одного состояния в качественно другое или противоположное состояние.

В связи с этим одна из задач данной работы состоит в том, чтобы в процессе описания единиц психологических систем, выделенных в рамках деятельностного подхода в психологии, рассмотреть отношение единства между их сторонами с позиций разрабатываемой нами модели этого отношения [3; 4]. Это предполагает краткое изложение основных идей данной модели, что тоже входит в задачу работы. Вторая задача данной статьи состоит в выяснении того, в какой степени обсуждаемые далее единицы психологических систем удовлетворяют этим признакам. Наконец, третья задача статьи состоит в том, чтобы на конкретных примерах рассмотреть некоторые цели, способы и результаты изучения психологических систем «методом единиц»¹.

В табл. 1 представлены отличительные признаки единиц и элементов психологических систем, которые были сформулированы и обоснованы нами в работе [6] при анализе и реконструкции представлений Л.С. Выготского о единицах и элементах.

Приведенные в табл. 1 формулировки признаков единиц переходят в формулировки признаков элементов (и наоборот) при отрицании или замене на противоположные некоторых из входящих в них слов. Это означает, что данные признаки логически симметричны, поскольку указанные преобразования

¹ В современной отечественной психологии наряду со словом «единица» используется также фраза «единица анализа» (психики, поведения или другой психологической системы). Вопросы о содержании понятия «единица анализа» и его отношениях с понятием «единица» рассматриваются нами в работе [7].

Признаки единиц и элементов психологических систем

№ п/п	Единица системы – это ее компонент, который:	Элемент системы – это ее компонент, который:
1	Включен в систему и является результатом реального соединения (интеграции) компонентов системы в процессе ее развития, а также является продуктом синтетического изучения (синтеза) компонентов системы, проводимого с учетом их отношений друг с другом и системой в целом	Принадлежит системе и является результатом реального расчленения (дифференциации) компонентов системы в процессе ее развития, а также является продуктом аналитического изучения (анализа) компонентов системы, проводимого без учета их отношений друг с другом и системой в целом
2	Разложим на образующие его части, имеющие с системой общие и специфичные для нее свойства. Предделом такого разложения являются минимальные единицы системы, не разложимые на единицы той же системы. Простейшая по содержанию минимальная единица психологической системы является ее «клеточкой»	Разложим на составные элементы, имеющие с системой общие и не специфичные для нее свойства. Предделом такого разложения являются минимальные элементы системы, не разложимые на элементы той же системы. Простейший по содержанию минимальный элемент психологической системы является пустым \emptyset
3	Имеет с системой такие общие свойства и характеристики, которые существенны для объяснения разнообразных свойств всей системы. Позволяет при изучении своих свойств описывать механизмы и открывать законы функционирования и развития более общей системы	Не имеет с системой таких общих свойств и характеристик, которые существенны для объяснения разнообразных свойств всей системы. Не позволяет при изучении своих свойств описывать механизмы и открывать законы функционирования и развития более общей системы
4	Обладает присутствующими у системы свойствами или характеристиками, которые могут находиться в отношении единства	Не обладает присутствующими у системы свойствами или характеристиками, которые могут находиться в отношении единства

сохраняют порядок слов, или структуру их формулировок. (Аналогично этому левая и правая рука симметричны, поскольку переходят друг в друга при зеркальном, геометрическом преобразовании, сохраняющем их внутреннюю структуру). Симметричность понятий «единица» и «элемент» психологической системы позволяют трактовать эти понятия как противоположные полюсы одного теоретического конструкта, а методы изучения психологических систем путем выделения в них единиц или элементов рассматривать как дополняющие друг друга.

В упомянутой выше работе [6] проведено различие между понятиями «единица», «минимальная единица» и «клеточка» психологической системы. В табл. 1 также отмечено, что только минимальные единицы системы обладают признаком «дальнейшей неразложимости на единицы той же системы». Именно такие единицы имел в виду Л.С. Выготский, когда определял это понятие и рассматривал «значение слова» как «далее неразложимую» единицу речевого мышления. Однако не все единицы психологических систем являются минимальными, т.е. не разложимыми на единицы той же системы. Например, сознательная деятельность человека, как побуждаемый и направляемый осознанным мотивом (предметом потребности) целостный акт взаимодействия человека с миром, обладает всеми признаками единицы сознательной жизни (см. далее), но при этом она довольно часто может быть разложена на ряд осознанно выполняемых (промежуточных, частных) действий, которые также являются единицами сознательной жизни. Поэтому «отдельная» сознательная деятельность человека, побуждаемая одним или несколькими мотивами, не является минимальной единицей более широкой системы (сознатель-

ной жизни), а признак «дальнейшей неразложимости» не является необходимым для любых единиц. Более важным, но часто упускаемым из виду признаком единицы является признак, характеризующий отношение единства между некоторыми существенными характеристиками компонента системы, «претендующего» на роль ее единицы (табл. 1).

Об этом отношении в «Лекциях по педологии» Л.С. Выготский говорил следующее: «Мне кажется, что одним из важных методологических вопросов является вопрос, как реально в теории и в исследовании подходят к изучению единства. Часто приходится говорить о единстве личности и среды, о единстве психологического и физического развития, о единстве речи и мышления. Что значит реально в теории и в исследовании подойти к изучению какого-нибудь единства в тех свойствах, которые присущи этому единству как таковому? Мне кажется, что это означает для исследования, для теории нахождение всякий раз ведущих единиц, т.е. нахождение таких долей, неразложимых на самые простые моменты этого единства, которые можно осязать, изучать, в которые соединены все свойства этого единства как такового» [11, с. 212].

Некоторое представление об отношении единства можно получить также из следующих слов Л.С. Выготского: «Анализ, расчленяющий сложное целое на единицы, показывает, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Он показывает, что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направле-

нию его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности» [8, с. 54]. Из этой цитаты видно, что отношение единства компонентов речевого мышления (аффективных и смысловых процессов) Л.С. Выготский понимал динамически, связывая его с «прямым и обратным движением» от одного компонента к другому. Эта идея лежит в основе разрабатываемых нами логико-математических моделей отношения единства.

Одна из таких моделей позволила достаточно полно выразить на математическом языке представление С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского о «недизъюнктивности» и субъектности психологического процесса (Пси), а также описать отношение единства между его познавательными (поз), эмоциональными (эмоц) и волевыми (вол) компонентами [3]. Общий психологический процесс в этой модели представлен в виде изменяющейся во времени нечеткой системы: $\text{Пси} = \{\text{поз}|\mu_{\text{поз}}(t), \text{эмоц}|\mu_{\text{эмоц}}(t), \text{вол}|\mu_{\text{вол}}(t)\}$, где $\mu_i(t)$, зависящие от времени степени принадлежности компонентов поз, эмоц и вол к данной системе, которые могут принимать числовые значения из интервала $[0..1]$. Если в процессе Пси преобладает компонент поз (при $\mu_{\text{поз}} \geq \mu_{\text{эмоц}}$ и $\mu_{\text{поз}} \geq \mu_{\text{вол}}$), то такой процесс можно назвать *преимущественно* познавательным, сокращенно ПОЗ (например, $\{\text{поз}|0,7, \text{эмоц}|0,2, \text{вол}|0,3\}$), а если преобладает компонент эмоц, то весь процесс будет преимущественно эмоциональным (ЭМОЦ) и т.д. Дополнительным к указанному процессу ПОЗ будет процесс не ПОЗ: $\{\text{поз}|1-0,7, \text{эмоц}|1-0,2, \text{вол}|1-0,3\} = \{\text{поз}|0,3, \text{эмоц}|0,8, \text{вол}|0,7\}$, который получается с помощью операции дополнения нечетких множеств. Поскольку в нем преобладает процесс эмоц, то он характеризуется также как ЭМОЦ.

Такие характеристики психологического процесса можно трактовать как *обобщенные «нечеткие» высказывания* о состоянии этого процесса, которые могут быть истинными и/или ложными. *Обобщенность* высказываний ПОЗ, ЭМОЦ и др. проявляется в том, что каждому из них соответствует бесконечное множество различных *состояний* познавательного процесса, моделируемых наборами функций $\mu_i(t)$. Например, высказывание ПОЗ является *истинным* для тех состояний познавательного процесса, в которых степень принадлежности компонента поз является максимальной, т.е. при $\mu_{\text{поз}} \geq \mu_{\text{эмоц}}$ и $\mu_{\text{поз}} \geq \mu_{\text{вол}}$. «Нечеткость» данных высказываний проявляется не только в слове «преимущественно» (познавательный и пр.), но также в неопределенности значений их истинности для процесса Пси в максимально нечетком состоянии, когда все $\mu_i(t) = 0,5$. В таком состоянии познавательного процесса любая его обобщенная «нечеткая» характеристика является одновременно истинной и ложной. Это свидетельствует о том, что такие характеристики процесса не подчиняются законам булевой логики [см. 3].

Кроме того, когда все $\mu_i(t) = 0,5$, то любые «нечеткие» характеристики процесса Пси (экстенсималь-

но) равны в том смысле, что описывают *один и тот же* процесс в его максимально нечетком состоянии: ПОЗ = не ПОЗ = ЭМОЦ = не ЭМОЦ и т.д. (Аналогично этому равны следующие выражения: «утренняя звезда» = «вечерняя звезда» и $1+3 = 2+2$. Первые из них характеризуют планету «Венера», а вторые — число 4). В некоторые моменты времени экстенсимально равными (по денотату, или предметному значению) могут быть также различные пары «нечетких» характеристик, например, ПОЗ = ЭМОЦ, когда $\mu_{\text{поз}} = \mu_{\text{эмоц}} > \mu_{\text{вол}}$. В такие моменты времени указанные характеристики процесса находятся в отношении единства. При непрерывном изменении параметра t «моменты единства» характеристик процесса опосредуют его «скачкообразные» переходы из одного «качественного» состояния, описываемого, например, высказыванием ПОЗ, в состояние ЭМОЦ (или наоборот).

Противоположным к «отношению единства» является «отношение борьбы» разных компонентов какой-либо системы (разнонаправленных процессов в системе и пр.), которое возникает при длительном и значительном доминировании одного из компонентов. Проявляющаяся при этом тенденция к восстановлению равенства и равновесия между «нечеткими» характеристиками и тенденция изменения психологических систем является одним из источников их развития. В единицах психологической системы отношения «единства и борьбы» их существенных характеристик и компонентов проявляются в наиболее простом и чистом виде, что позволяет при их изучении формулировать теоретические законы функционирования и развития всей системы. Такие законы представляют собой словесно или математически выраженные и эмпирически обоснованные *отношения* между существенными свойствами какого-либо класса психологических систем. Единицы системы, обладающие ее существенными свойствами, значительно проще по своему содержанию, чем система в целом. Поэтому изучение присущих единицам отношений «единства и борьбы» их компонентов облегчает нахождение общих законов функционирования и развития всей системы.

Несколько иную модель отношения единства рассмотрим на примере понятий «единица» и «элемент» системы. Эти понятия включают в себя ряд признаков, при наличии *полного набора* которых тот или иной компонент психологической систем можно с полной определенностью отнести к категории единиц или элементов, а также характеризовать их соответствующими словами. Но как быть в случае, когда некоторый компонент системы не обладает всеми признаками единиц или элементов, которые заранее включены в соответствующие им понятия? В этой ситуации можно сказать, что компонент лишь *частично* является единицей или элементом системы. Если компонент обладает большей частью признаков единицы, например, тремя из четырех включенных в ее понятие, то его можно характеризовать такими словами, как «*преимущественно* единица». Та-

кой компонент в степени $3/4$ принадлежит к категории единиц системы и является ее Единицей.

Нечеткие понятия «Единица» или «Элемент» обозначаются словами, начинающимися с большой буквы, которые можно читать как «преимущественно, или в большей степени единица (или элемент)». Если у компонента преобладают признаки единицы (элемента), то он называется словом «Единица (или Элемент)». Когда присутствующие у компонента признаки *единицы* в процессе его изменения (например, при переходе целенаправленного действия в неосознаваемую операцию) «уравновешиваются» имеющимися у него признаками *элемента*, то он становится одновременно (нечеткой) Единицей и Элементом. В такие моменты времени данные нечеткие характеристики компонента находятся в отношении единства.

Необходимость описания психологических систем различными «нечеткими» характеристиками обусловлена тем, что при функционировании и развитии таких систем их свойства постоянно меняются и они приобретают или теряют различные признаки, входящие в содержание их характеристик. Различные пары взаимосвязанных «нечетких» характеристик психологических систем и соответствующие им понятия (сигнификаты характеристик) образуют противоположные полюсы биполярных теоретических конструктов, одним из которых является конструкт «Единица — Элемент» системы.

Другими теоретическими конструктами деятельностной психологии являются Предмет — Средство, Орудие — Знак, Условие — Способ и др. Полюса этих конструктов образуют взаимосвязанные «нечеткие» понятия, которые получаются из «четко» определенных [см.: 6] понятий, таких как «предмет» и «средство», «орудие» и «знак» и др., к именам которых добавляется слово «преимущественно», означающее, что называемый ими компонент психологической системы является предметом, орудием и пр. в степени больше, чем 0,5.

Например, стоящая на доске шахматная фигура, над ходом которой в данный момент один из шахматистов усиленно размышляет, является *для него* преимущественно предметом (или Предметом) его познавательной активности, тогда как для его соперника, который уже выбрал нужный ход и перемещает эту фигуру на новое поле, она выступает в роли Средства (или преимущественно средства) преобразования ситуации на доске и воздействия на противника.

Кроме того, о шахматных фигурах нельзя сказать, что они являются «полноценными» знаками (определенных ролей) или орудиями игры, поскольку они не обладают полными наборами признаков, включенных в *психологические* понятия «знак» и «орудие», т.е. имеют часть признаков от знака, а часть — от орудия. Например, с помощью шахматной фигуры человек изменяет не только состояние внешнего материального предмета (ситуацию на доске), что является одним из признаков орудия, но также воздействует на внутреннее, психологическое состоя-

ние и на поведение другого человека, что является одним признаком знака, по Л.С. Выготскому.

Поэтому в зависимости от ситуации шахматная фигура может быть как Знаком (или преимущественно знаком), так и/или Орудием. При этом возможны такие ситуации, когда воспринимаемая на доске фигура, как компонент психологической системы (шахматной игры), *в равной степени* является Предметом и Средством или Орудием и Знаком и пр. В такие моменты времени эти пары «нечетких» характеристик данного компонента находятся в отношении единства (равенства по денотату), а сам компонент находится в промежуточном состоянии, которое опосредует его переход из одного психологического состояния, описываемого словами Предмет активности, Орудие и пр., в другое состояние — Средство активности, Знак и пр.

Рассмотренный пример показывает, что *включенные* в шахматную игру фигуры являются ее частями (т.е. обладают первым признаком единицы) и имеют противоположные орудийно-знаковые характеристики, которые могут находиться в отношении единства, что является четвертым признаком единицы из табл. 1. Однако, обладая первым и четвертым признаками единицы шахматной игры, фигуры не имеют второго и третьего признаков единицы этой психологической системы, компонентами которой являются прежде всего опосредованные фигурами *акты* психологического взаимодействия двух людей. Воспринимаемые и передвигаемые фигуры включены в акты их восприятия или перемещения по доске, но сами актами такого взаимодействия не являются и на них не разложимы, т.е. не имеют второго признака единицы. Кроме того, фигуры не имеют с актами взаимодействия и со всей игрой общего существенного свойства — процессуальности, т.е. не обладают третьим признаком единицы из табл. 1. Поэтому включенные в игру фигуры примерно в равной степени являются Единицами и Элементами этой системы. Их изучение «методом единиц» предполагает описание и экспериментальное исследование осуществляемых в игре переходов этих компонентов из состояния Предметов в состояние орудийно-знаковых Средств игры (и наоборот), что требует привлечения таких психологических понятий, как «инструментальный смысл» фигур, «способы и условия порождения и реализации» таких смыслов и др. Продолжим описание «отношения единства» при рассмотрении некоторых психологических актов взаимодействия человека с миром, выделенных в качестве единиц в работах основателей деятельностной психологии. Согласно А.Н. Леонтьеву [14] и С.Л. Рубинштейну [16], «субстанцией» психики живых существ является их *активное жизненное взаимодействие* с миром, в котором порождаются их простейшая чувствительность к внешним воздействиям, а также более сложные формы психологического отражения мира. На определенных этапах развития этого взаимодействия оно приобретает две стороны («атрибута») — внешне двигательную, пространственную, а затем и внутреннюю, психическую. Целостные акты таких

двусторонних взаимодействий достаточно развитых живых существ с миром (их отдельные деятельности, действия и операции) представляют собой иерархически организованные *психологические системы*, включающие ряд взаимосвязанных компонентов (мотивов и целей, предметов и средств и пр.), некоторые из которых могут быть их единицами.

Отношение единства между двигательной (внешней) и психической (внутренней) сторонами психологического взаимодействия живых существ с миром предполагает наличие взаимосвязей и взаимопереходов между ними. В некоторые моменты времени в таком взаимодействии может преобладать двигательная сторона, и тогда его можно назвать *преимущественно двигательным* (Двиг). Это происходит в таких актах, как бег или обработка предмета с помощью ручного инструмента, в которых большая часть энергии (активности) человека расходуется на преобразование материальных предметов. Преобладание двигательного компонента может иметь место также на последней временной стадии действия, когда в действии выполняется двигательный или речевой ответ о познанным предмете. Однако если на других стадиях действия преобладают познавательные компоненты (перцептивные, мнемические и мысленные), занимающие большую часть времени его выполнения, то такое действие в целом можно назвать *преимущественно познавательным* (Поз).

Отношение единства между двигательной и психической сторонами человеческого действия достигается тогда, когда оно, например, из преимущественно познавательного (Поз) переходит в преимущественно двигательное (Двиг), или наоборот. В таких взаимопереходах эти «нечеткие» характеристики действия в некоторые моменты времени могут оказаться равными — Двиг = Поз — в указанном выше смысле. В эти моменты степени принадлежности этому действию его двигательных (двиг) и психических (поз) компонентов равны, а его обобщенные нечеткие характеристики Двиг и Поз находятся в отношении единства. Содержательное, психологическое описание того, как в конкретных психологических системах достигается равенство их различных нечетких характеристик позволяет раскрывать механизмы психологических процессов, связанные с возможными способами (путями) переходов этих систем из одного состояния (описываемого нечеткими характеристиками) в другое.

Наиболее крупной единицей психологической жизни (или осмысленного взаимодействия с миром) достаточно развитых живых существ (субъектов) является, по А.Н. Леонтьеву, их «психическая деятельность». Ее главный двусторонний признак состоит, с одной стороны, в ее предметности, определяемой направленностью активности субъекта на преобразование вещей внешнего мира и на достижение тех из них, которые могут удовлетворить его потребности, а с другой стороны, — в ее *опосредствованности чувственным и осмысленным отражением* субъектом этого мира [14]. При этом важно иметь в виду, что, в концеп-

ции А.Н. Леонтьева, «психическая» (в нашей терминологии — психологическая) деятельность субъекта может осуществляться не только во внутренней познавательной или теоретической форме, но также во внешне двигательной или практической форме, например, при восприятии предмета путем его ощупывания рукой или при его преобразовании с помощью материального инструмента под контролем зрения.

По А.Н. Леонтьеву, любое жизненное взаимодействие субъекта с миром является «психическим», если оно *опосредствовано* чувственным и осмысленным отражением субъектом предметов его активности. Поэтому «психической» деятельностью субъекта могут быть не только его мыслительные, теоретические акты, но также практическое преследование добычи хищником, интересная для ребенка игра, занятие в школе и пр. Такое широкое понимание «психической деятельности» (или просто деятельности, по А.Н. Леонтьеву) отличается от ее традиционного философского или «житейского» понимания, при котором она соотносится с «внутренними», рефлексивно открываемыми процессами (познавательными, эмоциональными, волевыми и пр.), которые полагаются принципиально иными по своей природе и противопоставляются двигательным (протекающим в пространстве) процессам субъекта, доступным для прямого чувственного наблюдения «извне».

Если придерживаться одного из общих принципов построения теоретических понятий в психологии, согласно которому в их содержании должны учитываться философские и «житейские» значения определяемых слов, то используемое А.Н. Леонтьевым понятие «психическая деятельность» следует сузить и рассматривать такую деятельность как одну из сторон психологической деятельности. Иначе говоря, то, что А.Н. Леонтьев называл «психической» деятельностью, в нашей терминологии является деятельностью «психологической», которая имеет психические и двигательные компоненты. Психологическая деятельность может быть *преимущественно психической* (теоретической, мыслительной и пр.), или Психической с большой буквы (указывающей на «нечеткость» этого понятия), если в деятельности *преобладают* «внутренние» по своей форме психические процессы и результаты, что не исключает наличия в ней двигательных компонентов. Если же в психологической деятельности преобладают «внешние» по форме двигательные процессы и результаты, то ее можно называть *преимущественно* двигательной, исполнительной или практической, что не исключает наличия в ней психических компонентов. Такое представление о «психологической» деятельности как двустороннем акте взаимодействия субъекта с миром, который отличается от «психического» акта, как данной «изнутри» или рефлексивно открываемой субъектом стороне «психологического» акта, согласуется со значениями взятых в кавычки слов, в концепции Л.С. Выготского, который также различал эти понятия [9, с. 139]. Анализ и описание отношения единства между внутренней (психичес-

кой, смысловой) и внешней (двигательной или физиологической) сторонами психологической деятельности субъекта позволяет преодолеть дуализм души и тела, а также продолжить разработку предложенного Л.С. Выготским подхода к решению психофизиологической проблемы [см. 4].

Признак *психологической* деятельности субъекта, состоящий в ее опосредствованности чувственным и осмысленным отражением мира, позволяет отличить этот вид взаимодействия от биологического взаимодействия (переваривания пищи и пр.), а также от физиологической «деятельности» нейронов мозга. Эти виды взаимодействия субъекта с миром являются биологическими или физиологическими в той степени, в какой они регулируются без чувственного и осмысленного отражения субъектом предметов и результатов его активности, под которой здесь понимается направленная на предметы жизненная энергия субъекта, которая может быть не только физической, но и психической (смысловой).

Отношение единства между предметностью и опосредствованностью психологической деятельности, позволяющее считать ее единицей психологической жизни (как более общей системы) может быть раскрыто с помощью симметричных понятий «предмет» и «средство», рассмотренных нами в работе [5]. Единство предметов и средств деятельности субъекта достигается в те моменты времени, когда преобразуемая субъектом вещь (предмет активности) переходит в вещь используемую (средство активности), или наоборот. В такие моменты времени включенная в деятельность вещь является в некоторой степени предметом, на который направлена активность субъекта, и одновременно в такой же степени может быть средством, направляющим его активность.

Примером такой вещи может служить ручка в руке ребенка, который учится ею писать. Ручка является *средством* активности в той степени, в которой она направляет *двигательную* активность ребенка на написание букв и соответствующее «преобразование бумаги». Когда же ребенок направляет на ручку достаточно много внимания, т.е. направляет на нее свою *психическую* активность, т.е. энергию в ее смысловой форме, которая участвует в регуляции и контроле его движений, то ручка становится также предметом активности. При равенстве энергетических затрат на эти две формы активности (двигательную, исполнительную и психическую, регулирующую) ручка в руке ребенка является одновременно и в одинаковой степени предметом и средством его жизненной активности. В этот момент времени противоположные «нечеткие» характеристики вещи, такие как Предмет или Средство активности субъекта, находятся в отношении единства.

Выделив деятельность человека в качестве единицы его психологической жизни А.Н. Леонтьев расширил введенное Л.С. Выготским понятие «единица». Поскольку деятельность человека по достижению предметов его потребностей может осуществляться с помощью ряда целенаправленных действий,

то она в этом смысле «разложима» на входящие в нее действия. Они тоже являются единицами жизни, так как обладают общими с нею существенными свойствами, такими как процессуальность и результативность, предметность и опосредствованность, внутренняя осмысленность и внешне двигательная выраженность, а соответствующие им «нечеткие» характеристики (Процессуальность, Результативность и пр.) могут находиться в отношении единства. Поэтому признак «дальнейшей неразложимости» единицы не является для нее необходимым, поскольку существуют разложимые единицы.

Некоторые действия также могут быть «разложены» на более частные действия в том же смысле, как и отдельная деятельность. Однако среди множества действий имеются такие, которые выполняются как целостные целенаправленные акты, не содержащие других действий, как, например, хорошо освоенное опытным водителем целенаправленное включение передачи в автомобиле. Такие акты сознательной деятельности водителя, которые уже не разложимы на другие осознанно выполняемые им акты, можно назвать *минимальными* единицами его деятельности. Признаком минимальной единицы психологической системы, отличающим ее от более крупных единиц, является ее дальнейшая неразложимость на единицы *той же* системы.

Л.С. Выготский не различал понятия «единица», «минимальная единица» и «клеточка» психологической системы. Выделенное им в качестве единицы речевого мышления «значение слова» в нашей терминологии является минимальной единицей этой системы. В системе *сознательной* человеческой жизни минимальными единицами являются действия, имеющие осознанную цель и выполняемые как хорошо освоенные, целостные акты, не включающие в себя других целенаправленных действий. Дальнейшее разложение таких действий на целостные компоненты приводит к операциям, которые могут включаться в разные действия, но уже не являются единицами сознательной жизни человека, поскольку у них нет определенной осознанной цели. Поэтому неосознанно выполняемые операции не имеют третьего признака единицы из табл. 1, т.е. не имеют существенно-го свойства, общего с включающей их системой сознательной жизни. Если под операциями понимать осмысленные взаимодействия предметов и средств активности субъекта, выполняемые без предварительно сформулированных целей этих взаимодействий [5], то они могут быть единицами осмысленной жизни животных, у которых нет осознанных целей, но есть не осознаваемые мотивы, или предметы потребностей. Однако операции не являются полноценными единицами сознательной (осмысленной и словесно соотношенной с образом Я) жизни человека.

С.Л. Рубинштейн единицей психики считал целостный акт психического отражения объекта субъектом, выделяя в нем физиологическую (объективную) и психическую (субъективную) стороны, которые рассматривал в неразрывном единстве. В книге

«Бытие и сознание» он писал, что «подлинной конкретной “единицей” психического (сознания) является целостный акт отражения объекта субъектом. Это образование сложное по своему составу: оно всегда в той или иной мере включает единство двух противоположных компонентов — знания и отношения, интеллектуального и “аффективного” ... из которых то один, то другой выступают в качестве преобладающего» [16, с. 264]. Эта цитата показывает, что отношение единства противоположных компонентов акта отражения является, по С.Л. Рубинштейну, необходимым условием того, чтобы этот акт был единицей психики как психологической системы.

С.Л. Рубинштейн разработал также представление о человеческом действии как «клеточке» всей психологии. В «Основах общей психологии» он писал, что «в действии, как “клеточке” или “ячейке” представлены зачатки всех элементов или сторон психики ... в действии все стороны психики выступают в тех взаимосвязях, в которых они реально существуют в действительности» [15, с. 204].

Однако С.Л. Рубинштейн, как и Л.С. Выготский, не проводил достаточно строгих различий между понятиями «единица» и «клеточка» системы. Кроме того, он не рассматривал «клеточку» как *наименьшую* генетически исходную «форму психического», из которой развивается человеческое сознание и могут быть теоретически «выведены» основные разделы психологической науки. Такой вывод можно сделать из следующего текста: «под «клеточкой», или «ячейкой», мы разумеем не какой-то экстракт или сгусток «чистой» психики, а, в соответствии с нашей общей концепцией, такое *психофизическое единство*, в котором заключены основные моменты психики в их реальных взаимосвязях, обусловленных конкретными материальными условиями и взаимоотношениями индивида с окружающим его миром. «Ячейкой», или «клеточкой», в этом смысле является любой акт жизнедеятельности у животного, деятельности у человека. Каждый акт, который совершает обладающее психикой существо, всегда включает более или менее сложное, более или менее непосредственное или опосредованное единство сенсорных и моторных, рецептивных и действенных, познавательных и приспособительных или воздейственных моментов. [16, с. 199].

Для согласования представлений С.Л. Рубинштейна и Л.С. Выготского о «клеточках» психологических систем и более строгого построения системы теоретических понятий деятельностной психологии следует различать понятия «единица», «минимальная единица» и «клеточка» системы [см. 6]. С.Л. Рубинштейн трактовал «клеточки» достаточно широко, тогда как у Л.С. Выготского «клеточка» — это «далее не разложимая» и исходная в генетическом смысле часть системы. В связи с этим среди описанных выше минимальных единиц психологической системы выделяются такие, которые являются наиболее простыми *одновременно со своей субъективной и объективной сторонами*. Именно такие минимальные единицы являются «клеточками» психологической системы, из ко-

торых образуются и развиваются ее более крупные единицы. Клеточка психологической системы является ее объективно простейшей минимальной единицей в двух отношениях. Она может быть генетически исходной формой более общей и развитой системы и/или может выполнять в системе простые функции и иметь простую структуру, которые подобны основным функциям и структуре всей системы.

Примером клеточки сенсомоторной деятельности человека является целенаправленный акт нажатия рукой на кнопку при обнаружении заданного предмета. Клеточками сознательной жизни ребенка могут быть его генетически первые и простые по функции и структуре целенаправленные действия, выполняемые с помощью и под контролем взрослого в их совместной или «совокупной» деятельности. Вклад ребенка в выполнение таких действий-клеточек является минимальным и состоит в демонстрации своей цели или намерения, например, в форме протягивания руки к упавшей игрушке, которую ему достает взрослый. Такое инициированное ребенком совместное действие не содержит промежуточных целей самого ребенка и является для него субъективно и объективно простым (в отличие от взрослого, для которого доставание игрушки может оказаться не простым делом), что позволяет считать такое совместное действие клеточкой сознательной жизни ребенка.

Д.Б. Эльконин вводя понятие «единица игры» также выделял в ней две стороны — игровую роль и связанные с ней игровые действия в мнимой ситуации, которые рассматривал в единстве, раскрывая взаимопереходы между ними. Он писал, что: «...именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры. В ней в неразрывном единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности ... между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка имеется тесная функциональная взаимосвязь и противоречивое единство» [18, с. 27]. Единство между ролью и игровыми действиями раскрывается им путем описания «реципрокных» отношений между ними: «Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражен в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых: чем конкретнее и развернутее игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности» [там же, с. 27].

Развивая идеи Д.Б. Эльконина о «совокупной» деятельности ребенка и взрослого, В.П. Зинченко и Б.Г. Мещеряков предложили исходной единицей (клеточкой) психического развития считать «совокупную деятельность» ребенка и взрослого, которая «лепит» форму и содержание социальных и предметных действий индивида. Термин «совокупная деятельность» относился ими «к наиболее ранней форме взаимодействия ребенка и взрослого, когда еще невозможно говорить о симметричной совместности их отношений в процессе общей деятельности», т.е. о *сов-*

местной деятельности. «В совокупной деятельности в полном смысле этого слова действует только взрослый. Он имеет определенные мотивы деятельности (как правило, целое множество), ставит цели и задачи, в решение которых тем или иным способом вовлекает ребенка ... В рамках совокупной деятельности взрослый подкрепляет желаемое поведение ребенка и формирует оперантное поведение, которое само по себе нельзя признать полноценной деятельностью» [12, с. 32]. «Совокупная деятельность» удовлетворяет приведенным в табл. 1 первым трем признакам единицы развития психологической жизни ребенка. Однако остается вопрос о том, какие разные или противоположные свойства «соединены» и образуют единство в «совокупной деятельности» ребенка и взрослого (четвертый признак единицы)? Реализация «метода единиц» предполагает нахождение ответа на этот вопрос, что может способствовать более глубокому пониманию механизмов развития психики ребенка в его «совокупной деятельности» со взрослым.

А.Г. Асмолов и В.А. Петровский [1] рассмотрели еще две стороны «движения деятельности», находящиеся в отношении единства. Это «надситуативная активность (тенденция субъекта действовать над порогом внешней и внутренней ситуативной необходимости) и установка, понимаемая как стабилизатор движения деятельности» [2, с. 299]. Эти стороны деятельности А.Г. Асмолов называет «Единицами, характеризующими движение деятельности и лежащими в основе ее саморазвития» (там же). Взаимопереходы и моменты единства между этими «борющимися» сторонами деятельности описаны А.Г. Асмоловым содержательно и точно: «Постоянная борьба между надситуативной активностью, инициирующей переход к новой деятельности, и установкой, стремящейся удерживать деятельность в наперед заданных границах, представляет собой источник развития особой деятельности. В ходе этой борьбы между надситуативной активностью и смысловой установкой складываются определенные взаимоотношения (единства. — Б.Б.): надситуативная активность, преодолевающая смысловые установки исходного уровня деятельности, сама выступает основой возникновения новых смысловых установок, которые, в свою очередь, обуславливают возникновение новых проявлений надситуативной активности, и тем самым возникает спираль смыслообразования» [там же, с. 299—300].

Завершая краткий и недостаточно полный (ввиду ограниченного объема статьи) анализ представлений о единицах психологических систем, разработанных в деятельностной психологии человека, следует отметить, что слово «единица» в других психологических концепциях используется в ином значении, чем

описанное в табл. 1. Например, в когнитивной психологии под единицами восприятия, памяти или мышления человека понимаются целостные фрагменты, или «кусочки» (chunks), информации о познаваемом предмете, которые возникают в результате «группировки», укрупнения или объединении более «мелких» частей, что может происходить произвольно (по законам гештальта) или произвольно в процессе целенаправленного восприятия материала и уяснения его структуры. Слово «единица» при его «когнитивном» понимании обозначает результаты, предметы или средства осуществления познавательных актов, но не сами системно организованные и осмысленные акты или процессы восприятия, запоминания и пр., о единицах которых идет речь в деятельностной психологии².

Выделяемые в когнитивной психологии «чанки» информации о познаваемом предмете, в отличие от *актов* извлечения, преобразования и использования этой информации, не являются двусторонними сущностями и поэтому не обладают четвертым признаком единицы из табл. 1. Когнитивные «чанки» — это либо части познанных предметов, либо части средств осуществления познавательных актов, но не сами акты (действия или операции), включающие в себя осмысленные взаимодействия их предметов и средств, которые могут переходить друг в друга. Например, воспринимаемые слова (предметы) могут переходить в средства выделения и запоминания входящих в эти слова букв, которые быстро предъявляются одна за другой. Такие слова-средства М.В. Фаликман называет также «функциональными единицами обработки зрительной информации» [17]. Основное отличие таких когнитивных *единиц информации* (chunks) от деятельностных *единиц познавательных актов* (units of active cognitive interactions) состоит в том, что у единиц первого типа нет противоположных свойств, находящихся в отношении единства. У единиц познавательных актов противоположные свойства есть, и они определяются, в частности, наличием в этих актах взаимодействующих предметов и средств.

Выделение минимальных единиц и клеточек различных типов познавательных актов, построение их деятельностных моделей, описывающих переходы и динамичные отношения единства между разными компонентами таких актов (перцептивными, мнемическими и мысленными) или между их противоположными компонентами (предметами и средствами, условиями и способами, процессами и результатами и пр.) является главной задачей их изучения «методом единиц», который направлен также на объяснение конкретных результатов экспериментальных исследований таких актов (психологических систем).

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ (проект № 13-06-00722 «Онтология, логика и методы разработки деятельностной психологии человека»).

² Когда Л.С. Выготский выделял «значение слова» в качестве единицы такой психологической (т.е. смысловой и процессуальной) системы, как речевое мышление, то он рассматривал его не только как смысловой компонент слова, но также как развивающийся и *опосредствованный смыслом процесс* «совершения мысли в слове».

Литература

1. Асмолов А.Г., Петровский В.А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопросы психологии. 1978. № 1. С. 70–80.
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
3. Беспалов Б.И. Нечетко-множественные модели недизъюнктивности и субъектности психических процессов [Электронный ресурс] // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009, С. 121–136. URL: http://www.psy.msu.ru/people/bespalov/bespalov_2009a.pdf (дата обращения: 12.09.2014).
4. Беспалов Б.И. Психофизиологическая проблема в деятельности психологии человека [Электронный ресурс] // Материалы IV международной конференции по когнитивной науке (г. Томск, 22–26 июня 2010 г.). Томск, 2010. Т. 1. С. 171–173. URL: http://www.psy.msu.ru/people/bespalov/bespalov_2010.pdf (дата обращения: 12.09.2014).
5. Беспалов Б.И. Развитие представлений П.Я. Гальперна о средствах, орудиях и орудийных операциях человека и животного [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 55–66. URL: http://www.psy.msu.ru/people/bespalov/bespalov_2012a.pdf (дата обращения: 18.01.2015).
6. Беспалов Б.И. Логико-семантический анализ и развитие представлений Л.С. Выготского о единицах и элементах психологических систем [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2014, № 1 (13). URL: <http://istina.msu.ru/profile/BespalovBI/> (дата обращения: 18.01.2015).
7. Беспалов Б.И. Отношения между «единицами» и «единицами анализа» психологических систем в деятельностной психологии человека // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» (в печати).
8. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь / Под ред. А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 519 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
11. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Удмуртский университет, 2001. 304 с.
12. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 86–95.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
14. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. 496 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
16. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
17. Фаликман М.В. Перцептивные единицы и языковое опосредствование зрительного внимания // Культурно-историческая психология. 2012. № 3. С. 3–11.
18. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

Exploring Psychological Systems with the 'Method of Units'

B.I. Bespalov*

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
bespalovb@mail.ru

The paper considers the units of psychological systems proposed in the works of the founders of activity theory (L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein and others) from the perspective of a fuzzy logic model of the unity of opposite sides of the units developed by the author. A clear distinction is drawn between the concepts of 'unit', 'basic unit' and 'cell' of a psychological system. The paper also reviews some goals, outcomes and means of exploring psychological systems with the 'method of units'. This method is aimed at finding components in a system that have significant features in common with this system, features which can turn into each other through the 'moments of their equality' or unity. Describing such transitions (for example, of conscious actions into unconscious operations) helps to reveal the mechanisms of the corresponding psychological processes. The paper draws a comparison between the 'chunks of information' in cognitive psychology and the 'units of psychological interaction' in activity theory.

Keywords: units, basic units and cells of psychological systems, unity of opposite sides of a system, Vygotsky's 'method of units'.

Acknowledgements

The research was conducted with the assistance of the Russian Foundation for Humanities (project #13-06-00722 "Ontology, Logic and Methods of Developing Psychology of Activity")

References

1. Asmolov A.G., Petrovskii V.A. O dinamicheskom podkhode k psi-khologicheskomu analizu deyatel'nosti [On a dynamic approach to the psychological analysis of activities]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychology], 1978, no. 1, pp. 70–80.
2. Asmolov A.G. Po tu storonu soznaniya. Metodologicheskie problemy neklassicheskoi psikhologii [On the other side of consciousness. Methodological problems of non-classical psychology]. Moscow: Smysl, 2002. 480 p.
3. Bespalov B.I. Nechetko-mnozhestvennyye modeli nediz'yunktivnosti i sub'ektnosti psikhicheskikh protsessov [Elektronnyi resurs][Fuzzy-set model of not disjunctivity and subjectivity of mental processes]. In Zhuravlev A.L. (eds.) *Sub'ektnyi podkhod v psikhologii* [Subjective approach in psychology]. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2009, pp. 121–136. Available at: http://www.psy.msu.ru/people/bespalov/bespalov_2009a.pdf (Accessed 12.09.2014).
4. Bespalov B.I. Psikhofiziologicheskaya problema v deyatel'nostnoi psikhologii cheloveka [Elektronnyi resurs] [Psychophysiological problem in activity-related human psychology]. *Materialy Chetvertoi mezhdunarodnoi konferentsii po kognitivnoi nauke* (g. Tomsk, 22–26 iyunya 2010 g.). [Proceedings of the Fourth International Conference on Cognitive Science]. Tomsk: Tomskii gosudarstvennyi universitet, 2010. Vol. 1, pp. 171–173. Available at: http://www.psy.msu.ru/people/bespalov/bespalov_2010.pdf (Accessed 12.09.2014).
5. Bespalov B.I. Razvitie predstavlenii P.Ya. Gal'perna o sredstvakh, orudiyakh i orudiinykh operatsiyakh cheloveka i zhivotnogo [Evolution of Galperin's Notions of Means, Tools and Tool-Mediated Operations in Humans and Animals]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2012, no. 4, pp. 55–66. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Bespalov B.I. Logiko-semanticheskii analiz i razvitie predstavlenii L.S. Vygotskogo o edinitsakh i elementakh psikhologicheskikh sistem [Elektronnyi resurs] [Logical-semantic analysis and development Vygotsky's ideas about units and elements of psychological systems]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2014, no. 1 (13). Available at: <http://istina.msu.ru/profile/BespalovBI/> (Accessed: 18.01.2015).
7. Bespalov B.I. "Edinitsy analiza" psikhologicheskikh sistem v deyatel'nostnoi psikhologii cheloveka ["Units of analysis" psychological systems in the activity-related human psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka "Dubna"* [Psychological Journal of International University of Nature, Society and Man "Dubna"], (in press).
8. Vygotskii L.S. Izbrannyye psikhologicheskie issledovaniya. Myshlenie i rech' [Selected psychological research.

For citation:

Bespalov B.I. Exploring Psychological Systems with the 'Method of Units'. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 4–15. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110201.

* *Bespalov Boris Ivanovich*, PhD in Psychology, senior researcher at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. bespalovb@mail.ru

Thinking and speech]. Leont'ev A.N. (eds.). Moscow: Akad. ped. nauk RSFSR, 1956. 519 p.

9. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii. V 6 t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii [Theory and History of Psychology]. Luriya A.R. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.

10. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow: Labirint, 1999. 352 p.

11. Vygotskii L.S. Lektsii po pedologii [Lectures on pedagogy]. Izhevsk: Udmurtskii universitet, 2001. 304 p.

12. Zinchenko V.P., Meshcheryakov B.G. Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheski iskhodnaya edinita psikhicheskogo razvitiya [Overall activity of the genetically original unit mental development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2000, no. 2, pp. 86–95. (In Russ., abstr. in Engl.).

13. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.

14. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of the mind]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1959. 496 p.

15. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 720 p.

16. Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the world]. Saint-Petersburg: Piter, 2003. 512 p.

17. Falikman M.V. Pertseptivnye edinity i yazykovoe oposredstvovanie zritel'nogo vnimaniya [Perceptual units and linguistic mediation of visual attention]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2012, no. 3, pp. 3–11. (In Russ., abstr. in Engl.).

18. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of the game]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Роль полиперспективных репрезентаций в процессах совместного внимания

М.В. Зотов*

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
mvozotov@mail.ru

Н.Е. Андрианова**

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
natalia-andrianova@mail.ru

А.П. Войт***

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
voytalexey@mail.ru

Целью работы являлась проверка гипотезы о зависимости идентификации объектов внимания наблюдаемого человека от понимания контекста коммуникативной ситуации, основанного на сопоставлении точек зрения ее участников. В первом эксперименте испытуемые (N=74) выполняли поиск объектов внимания участников невербальных коммуникативных сцен при наличии/отсутствии информации о коммуникативном контексте, а также при короткой/длительной экспозиции информации для оценки направления взгляда персонажей. При понимании контекста испытуемые обнаружили высокую эффективность идентификации и саккадической детекции объектов внимания персонажей, независимо от доступности информации о направлении их взгляда. Во втором эксперименте после просмотра видеофрагментов коммуникативных ситуаций испытуемые (N=32) выполняли поиск изменений разных типов объектов в кадрах сцен. Лица, понимавшие контекст коммуникации, в первую очередь замечали изменения будущих объектов внимания участников, несмотря на отсутствие «подсказок» в виде ориентации головы и глаз. Результаты обсуждаются с позиции концепций, акцентирующих значение полиперспективных репрезентаций для понимания коммуникативных сигналов.

Ключевые слова: теории референции, совместное внимание, невербальная коммуникация, зрительное восприятие, движения глаз.

Для цитаты:

Зотов М.В., Андрианова Н.Е., Войт А.П. Роль полиперспективных репрезентаций в процессах совместного внимания // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 16–27. doi: 10.17759/chp.2015110202.

* *Зотов Михаил Владимирович*, доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия. *mvozotov@mail.ru*

** *Андрианова Наталия Евгеньевна*, ассистент кафедры медицинской психологии и психофизиологии факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия. *natalia-andrianova@mail.ru*

*** *Войт Алексей Петрович*, кандидат физико-математических наук, ведущий инженер физического факультета, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия. *voytalexey@mail.ru*

В настоящее время большое число исследований посвящено проблеме совместного внимания (joint attention), под которым понимают способность человека обращать внимание на тот же объект или событие, на которые обращает внимание другой человек [7]. Во многих работах доминирует взгляд на совместное внимание как на элементарный и даже «рефлекторный» процесс прослеживания взором направления взора другого человека (gaze following) [13; 15; 16; 17]. Утверждается, что в основе совместного внимания лежит «геометрический» механизм («geometric mechanism of joint attention»), предполагающий, что идентификация объекта внимания другого человека осуществляется на основе построения воображаемой линии в пространстве в соответствии с ориентацией его головы и глаз [11; 18]. В рамках данной позиции исследована степень точности, с которой люди способны оценивать угол направления взгляда другого человека [10], а также проанализирован вклад положения тела, поворота головы и ориентации глаз индивида в определение линии его взгляда [18; 27].

Между тем эти работы игнорируют факт, что взгляд другого человека, как и указательный жест, лишь включает отсылку к определенной области пространства, но не содержит достаточной информации для идентификации своего объекта/референта. Воспользуемся примером М. Томаселло [6] и представим человека, взглянувшего на пробегающего мимо кролика. Как мы определим, что именно является объектом его внимания — сам кролик, его лапа, уши, бег и т.д.? Как мы определим, что объектом внимания человека является именно кролик, а не любой другой объект (например, куст), находящийся на линии его взгляда? Между тем в процессе повседневного общения мы способны не только легко идентифицировать, но и предсказывать объекты внимания собеседника, часто даже не прослеживая линию его взгляда. Какие когнитивные механизмы лежат в основе данной способности?

Этот вопрос может быть рассмотрен с позиции теории «кругозора и окружения», разработанной выдающимся отечественным мыслителем М.М. Бахтиным еще в 20-е гг. прошлого века [1; 2]. По мнению М.М. Бахтина, жест, взгляд другого человека или, например, высказывание «так», взятые сами по себе, изолированно, не несут существенной информации и обретают значение лишь при соотнесении их с «внесловесным контекстом» коммуникативной ситуации. Этот «внесловесный контекст» складывается из трех компонентов: 1) общий для собеседников пространственный кругозор («вместе видимое»); 2) общие знания («вместе знаемое»); 3) согласующиеся концептуализации ситуации («согласно оцененное») [1, с. 152]. Наблюдатель может определить значение взглядов, жестов и высказываний лишь тогда, когда он «приобщится» к «общему пространственному и смысловому кругозору» участников коммуникации, т. е. сконструирует и сопоставит соответствующие их перспективе или

точке зрения репрезентации ситуации [там же]. В качестве примера Бахтин приводит игру в разбойников: «Мальчик, играющий атамана разбойников, изнутри переживает свою жизнь разбойника, глазами разбойника смотрит на пробегающего мимо другого мальчика, его кругозор есть кругозор изображаемого им разбойника; то же самое имеет место и для его сотоварищей по игре» [2, с. 67]. Жесты, взгляды и высказывания играющих детей зритель может понять лишь тогда, когда «увидит изнутри их мир так, как они его видят», т. е. разделит с ними знание о разыгрываемом событии («нападение разбойников») и приобщится к их концептуальному видению внешнего окружения («палка — меч, столбы — солдаты»). Одновременно зритель учитывает аспекты окружения, недоступные сознанию участников в данный момент времени, но релевантные их предполагаемым намерениям. М.М. Бахтин пишет: «Близкой к действительной позиции зрителя представляется нам наивная установка того простолюдина, который предупреждал героя пьесы о сделанной против него засаде и готов был броситься ему на помощь во время сделанного на него нападения. Такой установкой наивный зритель занимал устойчивую позицию вне героя, учитывал трансгredientные сознанию самого героя моменты» [там же, с. 71]. Итак, репрезентации, направляющие понимание наблюдателем взглядов, жестов и высказываний участников коммуникации, по своей природе являются полиперспективными, поскольку отражают происходящее одновременно с нескольких перспектив¹.

Вышеописанные положения теории М.М. Бахтина получили подтверждение в исследованиях последних лет, посвященных проблемам социального познания. В работах М. Томаселло и других авторов было показано, что полиперспективные или диалогичные когнитивные репрезентации (perspective or dialogic cognitive representations) являются уникальными для человеческого вида и играют фундаментальную роль в развитии коммуникативных компетенций в детском возрасте [6; 21]. В серии когнитивно-лингвистических исследований было продемонстрировано, что способность человека конструировать когнитивные репрезентации, объединяющие несколько точек зрения (viewpoints) на объекты или события, имеет ключевое значение для понимания и продуцирования различных видов коммуникативных сигналов [23; 26].

В соответствии со сказанным, цель настоящей работы состояла в изучении роли полиперспективных когнитивных репрезентаций в процессах совместного внимания. Проведено два экспериментальных исследования.

Эксперимент 1

Первый эксперимент был направлен на проверку гипотезы о том, что идентификация объектов внимания участников социальной ситуации в большей сте-

¹ Термин «перспектива» используется в широком значении как позиция наблюдателя или точка зрения, которой придерживается наблюдатель, интерпретируя объекты и события [3].

пени зависит от понимания контекста коммуникации (в значении М.М. Бахтина) и в меньшей степени — от визуальной оценки направления их взгляда.

Метод

Участники исследования. В эксперименте приняли участие 74 здоровых испытуемых в возрасте от 19 до 37 лет, которые были разделены на первую (N=18), вторую (N=18), третью (N=17) и четвертую (N=21) экспериментальные группы.

Процедура. Исследование проводилось с помощью системы регистрации движений глаз Tobii X120. Была разработана оригинальная экспериментальная процедура, представляющая собой сочетание задачи саккадической детекции [12] и методики «подсказки взглядом» (gaze-cueing paradigm) [15] (рис. 1).

Суть процедуры состояла в следующем. При отсутствии какой-либо предварительной информации или сразу после просмотра видеофрагмента, позволяющего сформировать представление о контексте коммуникативной ситуации, испытуемые выполняли задачу саккадической детекции объекта внимания одного из персонажей. После фиксации взгляда в центре экрана им предъявлялась динамическая «подсказка», длительность экспозиции которой составляла 200 или 750 мс. В качестве «подсказки» предъявлялась последовательность из пяти кадров, создающая впечатление поворота головы персонажа в ту или иную сторону. Затем в течение 1500 мс. предъявлялось целевое изображение — кадр сцены, ранее не виденный испытуемым. Задача состояла в том, чтобы как можно быстрее перевести взгляд на объект, на который, по мнению испытуемого, смотрит персонаж. Другими словами, испытуемый должен был совершить саккаду от области лица персонажа к предполагаемому объекту его внимания. После окончания пробы он должен был назвать данный объект.

Четыре группы испытуемых выполняли задачу в одном из условий: 1) наличие/отсутствие информации о контексте коммуникации; 2) короткое/длительное время экспозиции информации, предоставляемой для визуальной оценки направления взгляда персонажа. Анализировались вербальные ответы испытуемых, локализация их зрительных фиксаций, угол отклонения первой саккады от линии взгляда

персонажа, оцениваемой по объективным характеристикам изображения.

В качестве стимульного материала использовались пять «немых» видеоизображений социальных сцен из телесериала «Мистер Бин» (Великобритания, 1990—1995), художественного фильма «Новые времена» (США, 1936), художественного фильма «Собачья жизнь» (США, 1918), художественного фильма «Пугало» (США, 1920) длительностью от 20 до 40 с. Приведем содержание сцен 1, 2 и 3.

Сцена 1 (т/с «Мистер Бин»). У кассы супермаркета стоят два покупателя: пожилой мужчина и «мистер Бин». Мужчина отдает продавцу скидочную карту, в то время как «мистер Бин» достает аналогичную карту и демонстрирует ее зрителю. Продавец возвращает мужчине скидочную карту (кладет ее перед ним на прилавок), но последний не замечает этого. «Мистер Бин» кладет свою карту на прилавок рядом с картой мужчины. Не замечая своей карты, покупатель ставит на нее сумку. Видеоклип прерывается в тот момент, когда мужчина делает начальное движение по направлению к прилавку, и зритель ожидает, что вместо своей карты он ошибочно возьмет карту «мистера Бина». Задача: основываясь на оценке поворота головы покупателя, определить объект его внимания.

Сцена 2 (х/ф «Новые времена»). «Маленький бродяга» (Ч. Чаплин) помогает мастеру чинить заводской пресс. Мастер просит его подержать инструмент и пиджак. Не подумав, «бродяга» кладет их под пресс. Когда мастер включает пресс, герой успевает выхватить из-под него инструмент, но забывает про пиджак. Пресс опускается. Видеоклип прерывается в тот момент, когда пресс поднимается, и зритель ожидает, что оба персонажа увидят испорченный пиджак мастера. Задача: основываясь на оценке поворота головы героя Ч. Чаплина, определить объект его внимания.

Сцена 3 (х/ф «Собачья жизнь»). «Маленький бродяга» (Ч. Чаплин) замечает стоящего за забором торговца сосисками. Просунув руку через щель в заборе, «бродяга» ворует сосиску и готовится ее съесть. Проходящий мимо полицейский замечает факт воровства и останавливается, наблюдая через забор за действиями «бродяги». Видеоклип прерывается в тот момент, когда «бродяга» начинает пово-

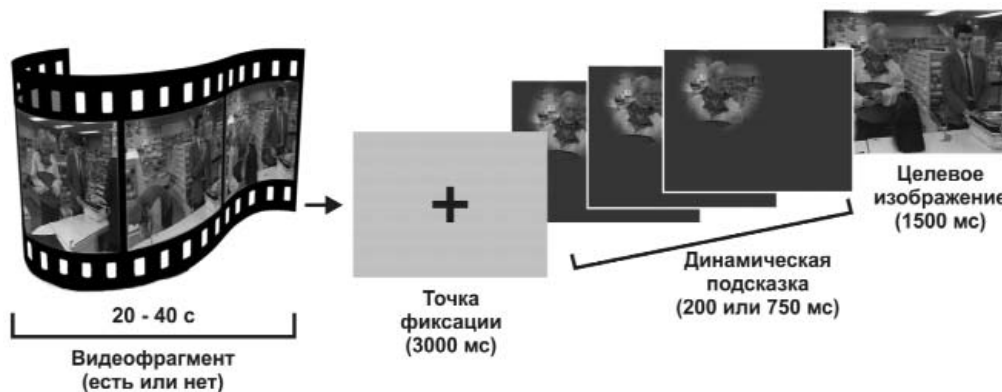


Рис. 1. Задача саккадической детекции объекта внимания персонажа социальной сцены

рачивать лицо к забору, и зритель ожидает, что он заметит полицейского. Задача: основываясь на оценке поворота головы бродяги, определить объект его внимания.

Содержание видеофрагментов и характеристики целевых стимулов исключали использование испытуемыми «восходящей» формы совместного внимания (bottom-up joint attention) [6]. Целевые объекты внимания персонажей обладали небольшим размером (0,2–1,5 угл.град.) и характеризовались низким уровнем «визуальной яркости» (visual saliency), которая оценивалась с помощью инструментария «Saliency Toolbox» [28]. В видеофрагментах отсутствовали признаки движения целевых объектов, могущие привлечь к ним произвольное внимание наблюдателя. Также в видеофрагментах отсутствовали пространственные подсказки, такие как повороты головы и указательные жесты, ориентирующие внимание испытуемых в направлении целевых объектов внимания персонажей. Видеофрагменты всегда прерывались до начала поворота головы персонажа к объекту его интереса. Момент прерывания видеофрагментов являлся неожиданным для испытуемых. В сценах 1 и 2 и 4 целевые объекты внимания персонажа («карта», «пиджак») были связаны с интенциями обоих участников и являлись потенциальными референтами² их предполагаемого взаимодействия. В сценах 3 и 5 целевые объекты были связаны с интенциями центрального персонажа.

Результаты и их обсуждение

Были проанализированы вербальные ответы испытуемых при идентификации объектов внимания персонажей социальных сцен. Распределение ответов испытуемых для сцен 1 и 2 представлено в табл.

Как видно из представленных данных, наличие или отсутствие информации о контексте коммуникативной ситуации оказывало существенное влияние на ответы испытуемых. В сцене 1 48,7% испытуемых, не обладавших информацией о контексте, указали на «корзину» и лишь 8,1% — на «скидочную карту», находящуюся на линии взгляда персонажа. Эти лица демонстрировали большое разнообразие вербальных ответов, обозначая карту как «купюра»,

«что-то на столе» и т.д., в связи с чем их ответы группировались на основе общности референта. В отличие от них, 91,7% испытуемых, обладавших пониманием контекста, указали на «скидочную карту», и лишь 5,5% — на «корзину». Сходные результаты были получены по остальным сценам.

Для показателя отклонения первой саккады от линии взгляда персонажа проводился дисперсионный анализ ANOVA с двумя межгрупповыми факторами *Понимание контекста* (нет/есть) и *Время экспозиции подсказки* (200/750 мс.) и одним внутригрупповым фактором *Номер социальной сцены* (сцены 1, 2, 3, 4 и 5). Выявлено достоверное влияние на данный показатель факторов *Понимание контекста* ($p < 0,001$), *Номер сцены* ($p < 0,001$) и взаимодействия факторов *Понимание контекста*–*Время экспозиции подсказки* ($p < 0,001$) (рис. 2).

Установлено, что увеличение времени экспозиции информации, предоставляемой для «геометрической» оценки изменения направления взгляда персонажа, приводит к достоверному снижению от-

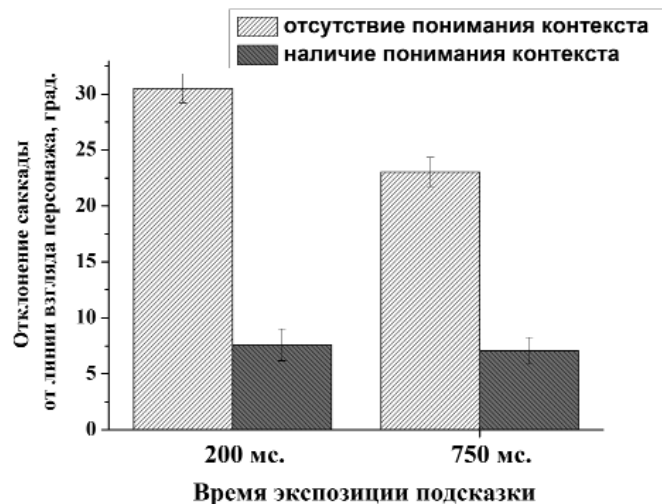


Рис. 2. Влияние понимания коммуникативного контекста и времени экспозиции подсказки на отклонение первой саккады от линии взгляда персонажа.

Примечание. На этом и последующих графиках (рис. 7 и 9) приведены значения среднего и стандартной ошибки для анализируемых показателей

Таблица

Распределение ответов испытуемых при идентификации объектов внимания персонажей сцен 1 и 2

Вид ответа	Сцена 1		Вид ответа	Сцена 2	
	Доля испытуемых, %			Доля испытуемых, %	
	Отсутствие информации о контексте	Наличие информации о контексте		Отсутствие информации о контексте	Наличие информации о контексте
«Скидочная карта»	8,1	91,7	«Пиджак» или «предмет под прессом»	0	94,4
«Корзина»	48,7	5,5	«Что-то на столе»	7,9	2,8
«Руки соседа»	21,6	0	«Прибор на стене»	42,1	0
«Карман соседа»	5,4	0	«Что-то за окном» или «за стойкой»	18,5	0
«Сосед»	5,4	2,8	«Не знаю»	15,8	0
«Не знаю»	10,8	0	Другие ответы	15,7	2,8

² Под термином «референт» понимается объект внеязыковой действительности, являющийся предметом обсуждения и/или взаимодействия участников коммуникативной ситуации [4].

клонения саккад от линии взгляда персонажа у испытуемых, не имевших информации о контексте коммуникации ($p < 0,001$), но не оказывает значимого влияния на эффективность совместного внимания лиц, понимавших контекст ($p > 0,05$).

В целом результаты эксперимента показали, что в случае понимания коммуникативного контекста точная оценка ориентации позы, головы или глаз наблюдаемого человека, постулируемая Дж. Баттеруортом и другими авторами [11; 13; 17; 18], не играет значимой роли в процессах совместного внимания. В условиях дефицита информации о направлении взгляда персонажей испытуемые, обладавшие пониманием коммуникативного контекста, демонстрировали высокую эффективность идентификации объектов их внимания.

Между тем для такой идентификации было недостаточно знания ситуации и понимания намерений ее участников. Необходимо было сконструировать репрезентации, отражающие точки зрения («кругозоры», по М.М. Бахтину) участников, и сопоставить их с информацией, доступной с позиции наблюдателя, т. е. рассмотреть ситуацию одновременно с нескольких перспектив. Чтобы идентифицировать объект внимания покупателя в социальной сцене 1, наблюдатель должен был предварительно не только распознать его намерение взять карту, но и определить ошибку персонажа, вследствие которой он принял карту «мистера Бина» за свою. Для этого было необходимо сопоставить точку зрения покупателя с информацией, доступной с позиции наблюдателя («мужчина не заметил, как положил сумку на свою карту»). Данная социальная сцена сходна с ситуацией задачи «Салли-Энн», используемой для оценки способности к пониманию «ошибочных убеждений» [9]. Чтобы определить объект внимания «бродяги» в сцене 2, наблюдатель предварительно должен был заметить его ошибку, когда «бродяга» оставил пиджак под прессом. Это также достигалось сопоставлением точки зрения персонажа с информацией, доступной с позиции наблюдателя. Наконец, чтобы определить объект внимания персонажа в сцене 3, наблюдатель также должен был реконструировать его точку зрения и сопоставить с информацией, доступной с внешней позиции («бродяга» не заметил полицейского, когда воровал сосиску). Итак, успешная идентификация объектов внимания персонажей предъявленных социальных сцен требовала от испытуемых создания полиперспективных репрезентаций, предполагающих реконструкцию и сопоставление нескольких точек зрения на происходящее.

На рис. 3 и 4 (см. вкладку) показано распределение фиксаций взгляда в группах испытуемых, обладавших и не обладавших пониманием коммуникативного контекста, при поиске объектов внимания участников социальных сцен.

Как видно из представленных данных, понимание коммуникативного контекста оказывает существен-

ное влияние на характер зрительного поиска объектов внимания персонажей сцен. Испытуемые, не просмотревшие видеофрагменты, совершали саккады в направлении линии взгляда персонажей, но испытывали выраженные затруднения в идентификации объектов их внимания, демонстрируя хаотичную и разнонаправленную поисковую активность. Они фиксировали взгляд преимущественно на визуально ярких и крупных объектах, находящихся по направлению взгляда персонажа. Напротив, лица, просмотревшие видеофрагменты, в большинстве случаев решали поставленную задачу путем реализации одной или двух точных саккад от лица персонажа к объекту его внимания. Они демонстрировали высокоэффективный вид совместного внимания, предполагавший быстрое (100–250 мс.) экстрафовеальное опознание объектов взгляда персонажей и выделение их в качестве саккадических целей, несмотря на низкий уровень «визуальной яркости» (visual saliency) этих объектов и наличие конкурирующего предметного окружения.

При объяснении этого факта необходимо учесть два обстоятельства. Во-первых, как отмечалось ранее, испытуемые осуществляли поиск объектов внимания персонажей в ранее не виденных ими кадрах сцены. В предъявленных им видеофрагментах эти объекты были изображены со смещенного ракурса или имели другой вид. Во-вторых, видеофрагменты всегда прерывались неожиданно для испытуемых, и они не могли заранее предугадать, какие именно объекты внимания персонажей им предстоит искать.

Каким образом испытуемым удавалось осуществлять столь точную саккадическую детекцию объектов внимания персонажей в ранее не виденных кадрах сцены в условиях визуальной «малозаметности» (non-saliency) этих объектов и присутствия конкурирующих стимулов? Согласно данным многочисленных исследований [например: 20], столь эффективный зрительный поиск мог основываться только на предварительно известной информации о визуальных признаках и локализации целевых объектов. С учетом факта, что испытуемые заранее не знали, какие объекты им предстоит искать, можно сделать вывод о том, что при восприятии социальной ситуации они удерживали в памяти визуально-пространственные характеристики всех стимулов, рассматриваемых в качестве потенциальных объектов внимания персонажей.

Итак, результаты исследования свидетельствуют о том, что при восприятии социальных сцен наблюдатель в режиме реального времени конструирует и сопоставляет репрезентации, отражающие видение ситуации с точки зрения различных персонажей. Это позволяет ему выделять потенциальные объекты внимания участников ситуации, которые рассматриваются в качестве основы (common ground) их предполагаемого коммуникативного взаимодействия. Информацию о визуальных признаках и локализации этих объектов наблюдатель избирательно

запоминает и удерживает в памяти, что в дальнейшем позволяет ему легко идентифицировать референты взглядов, указательных жестов и высказываний наблюдаемых людей, а также осуществлять практически мгновенный поиск этих объектов/референтов в визуальном пространстве сцены.

Далее мы предположили, что при восприятии коммуникативных ситуаций процесс выделения будущих объектов внимания наблюдаемых участников и запоминания их характеристик происходит автоматически и не зависит от стоящей перед наблюдателем задачи.

Эксперимент 2

Второй эксперимент был направлен на проверку гипотезы о том, что при восприятии социальных сцен люди непроизвольно направляют (со-направляют) свое внимание на предполагаемые будущие объекты внимания участников коммуникативной ситуации без специальной инструкции и «подсказок» в виде ориентации головы и глаз наблюдаемых персонажей.

Метод

Участники исследования. В эксперименте приняли участие 32 здоровых испытуемых в возрасте от 19 до 26 лет, которые случайным образом были разделены на первую (N=16) и вторую (N=16) экспериментальные группы.

Процедура. Процедура эксперимента показана на рис. 5.

В соответствии с инструкцией, испытуемые просматривали видеофрагменты социальных сцен длительностью 20–40 с. После неожиданного прерывания видеофрагмента, испытуемые переводили взгляд на фиксационный крест, после чего выполняли задачу детекции изменений (flicker task) [24]. В течение 20 с. им циклическим образом предъявлялись кадр А и модифицированный кадр А', где были изменены три объекта, в перерыве между ними предъявлялся маскировочный стимул, задача испытуемых состояла в том, чтобы обнаружить все изменения.

Первая группа испытуемых просматривала видеофрагменты «А», позволяющие сформировать

представление о смысловом контексте коммуникации. Вторая группа просматривала «урезанные» видеофрагменты «В», обеспечивающие возможность общей ориентировки в сцене и ее персонажах, но не позволяющие понять коммуникативный контекст. Использовались «немые» видеоизображения трех социальных сцен из телесериала «Мистер Бин». Как и в предыдущем исследовании, видеофрагменты прерывались до начала поворота головы персонажа к объекту его интереса. Первая сцена была идентична вышеописанной сцене 1 первого исследования. Опишем содержание сцены 2.

Сцена 2 (т/с «Мистер Бин»). «Мистер Бин» находится в ресторане, где ему приносят несъедобное блюдо. «Мистер Бин» добивается его замены. Официант приносит новый поднос с блюдом, накрытым крышкой, и ставит его на столик «мистера Бина». Видеокадр прерывается в тот момент, когда «мистер Бин» смотрит на музыканта, играющего на скрипке, и зритель предвосхищает, что официант снимет крышку с блюда и герой увидит, что ему принесли то же самое блюдо.

В задаче детекции изменений предъявлялись видеокадры, отсутствующие в видеофрагментах. По ориентации позы, головы и глаз изображенных на этих кадрах персонажей было невозможно определить объекты их интереса. С помощью инструментария «Saliency Toolbox» [28] был проведен анализ каждого кадра с целью выявления визуально ярких (visual saliency) областей, по результатам которого были созданы модифицированные кадры А', каждый из которых включал 3 типа изменений: 1-й тип — исчезновение визуально «малозаметного» (non-salient) объекта, связанного с будущим вниманием персонажей и их коммуникативным взаимодействием; 2-й тип — исчезновение детали облика персонажа; 3-й тип — исчезновение «визуально яркого» объекта, не несущего смысловой нагрузки. Как и в предыдущем эксперименте, объекты внимания персонажей также являлись потенциальными референтами их будущего коммуникативного взаимодействия (рис. 6, см. вкладку).

Оценивались порядок и время обнаружения испытуемыми всех типов изменений. Также осуществлялась регистрация движений глаз испытуемых в процессе эксперимента.

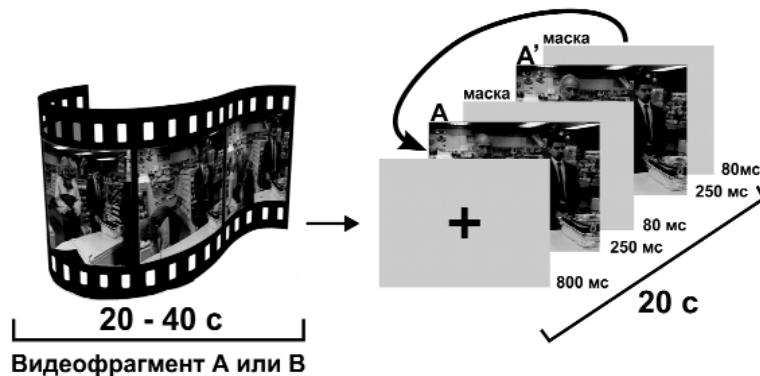


Рис. 5. Задача детекции изменений после просмотра видеофрагмента социальной сцены

Результаты и их обсуждение

Для показателей порядка и времени детекции изменений был проведен дисперсионный анализ ANOVA с одним межгрупповым фактором *Группа* (первая и вторая группы) и двумя внутригрупповыми факторами: *Тип изменения* (1-й, 2-й и 3-й типы) и *Номер сцены* (сцены 1, 2 и 3). Выявлено достоверное влияние на данные показатели фактора *Тип изменения* ($p < 0,001$) и взаимодействия факторов *Группа—Тип изменения* ($p < 0,001$) (рис. 7).

Как показано на рис. 7, испытуемые первой группы, обладавшие пониманием коммуникативного контекста, в первую очередь замечали изменения предметов, рассматриваемых в качестве будущих объектов внимания и коммуникации персонажей. Они демонстрировали минимальное время поиска этих изменений ($1,5 \pm 1,2$ с.) по сравнению с поиском изменений облика персонажа ($11,2 \pm 6,4$ с.) и визуально ярких деталей окружения ($12,2 \pm 4,7$ с.). Напротив, испытуемые второй группы, не обладавшие информацией о смысловом контексте ситуации, более быстро обнаруживали изменения облика персонажей ($6,7 \pm 6,4$ с.) по сравнению с обнаружением изменений объектов внимания персонажей ($9,3 \pm 6,3$ с.) и визуально ярких объектов ($10,9 \pm 5,1$ с.).

На рис. 8 (см. вкладку) показаны «тепловые карты» распределения фиксации взгляда испытуемых обеих групп в течение первой секунды после начала выполнения детекции изменений в сценах 1 и 2.

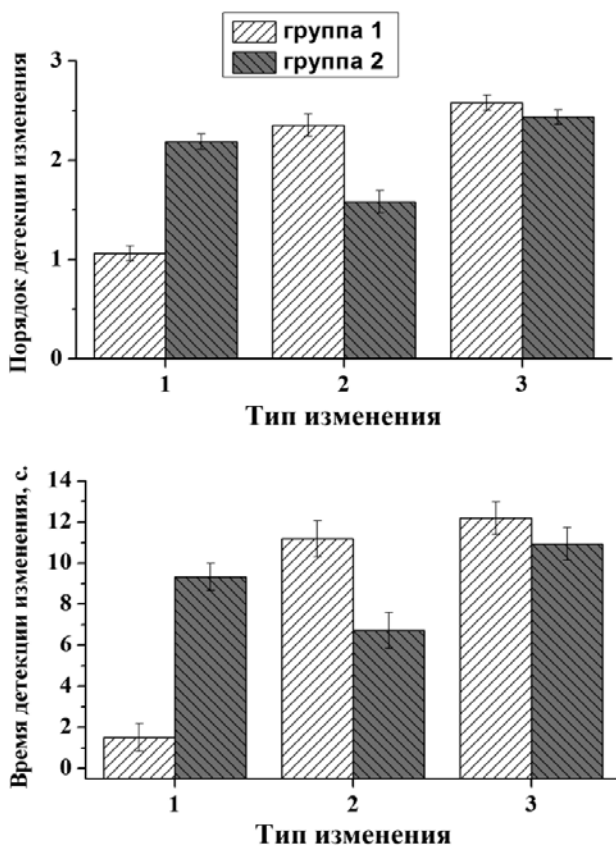


Рис. 7. Порядок и время обнаружения различных типов изменений в кадрах у испытуемых, обладавших (группа 1) и не обладавших (группа 2) пониманием коммуникативного контекста

Видно, что в начальный период выполнения задачи испытуемые, обладавшие информацией о коммуникативном контексте, в отличие от лиц, не обладавших такой информацией, переводят взгляд в область предполагаемых будущих объектов внимания участников сцены, несмотря на отсутствие визуальных указаний на данную область, таких как ориентации позы, головы или глаз персонажей.

Известно, что фиксация взгляда на области изменяющегося элемента не является достаточным условием для обнаружения изменения. Наблюдатели могут локализовать взгляд на одной области, но обрабатывать различные объекты или аспекты объектов [22]. Очевидно, что это явление наиболее выражено в ситуациях, где изменяющиеся объекты представлены в конкурирующем предметном окружении. Для сцен, в которых объекты внимания персонажей находились в конкурирующем окружении, у испытуемых обеих групп было проанализировано количество «неэффективных» зрительных фиксаций, т.е. фиксаций взгляда на области изменяющегося объекта, не приводящих к обнаружению его изменения. Дисперсионный анализ ANOVA с одним межгрупповым фактором *Группа* (первая группа, вторая группа) и двумя внутригрупповыми факторами *Тип изменения* (1-й тип, 2-й тип, 3-й тип) и *Номер сцены* (сцены 2 и 3) показал достоверное влияние фактора *Тип изменения* ($p < 0,001$) и взаимодействия факторов *Группа—Тип изменения* ($p < 0,001$) на количество «неэффективных» фиксаций. Влияние остальных факторов оказалось статистически не достоверным (рис. 9).

Как показано на рис. 9, в отличие от испытуемых второй группы, более одного раза фиксировавших взгляд на области объектов 1-го типа, испытуемые первой группы замечали изменения в этих объектах с первого взгляда, несмотря на то, что данные объекты были представлены в конкурирующем предмет-

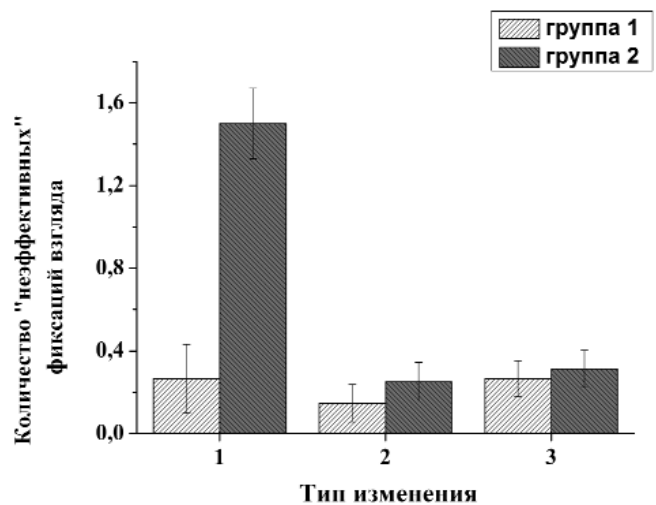


Рис. 9. Количество «неэффективных» фиксаций взгляда на области изменяющихся объектов у испытуемых, обладавших (группа 1) и не обладавших (группа 2) пониманием коммуникативного контекста

ном окружении. Это означает, что они использовали объектно-ориентированную стратегию внимания, предполагающую наличие образа целевого объекта (target template information) в визуальной рабочей памяти [см.: 20].

Между тем, как и в первом эксперименте, испытуемым предъявлялись кадры, в которых целевые объекты были смещены или изображены под другим ракурсом по сравнению с просмотренными видеофрагментами. Видеофрагменты прерывались неожиданно, и испытуемые заранее не знали, поиск каких объектов им предстоит выполнять. Поставленная перед испытуемыми задача — последовательно искать изменения в кадре, которые «бросаются в глаза» — не стимулировала их к осознанному поиску объектов внимания персонажей, поскольку во всех пробах изменения также присутствовали в визуально ярких элементах и деталях облика персонажей. Наконец, в видеофрагментах и кадрах сцен отсутствовали пространственные подсказки, такие как повороты головы и указательные жесты персонажей, ориентирующие внимание испытуемых в направлении объектов 1-го типа.

С учетом сказанного, представленные выше результаты подтверждают выдвинутую гипотезу. При восприятии социальных сцен наблюдатели, вне зависимости от стоящей перед ними задачи, выделяют будущие объекты внимания и/или референты предполагаемого коммуникативного взаимодействия участников и удерживают информацию об этих объектах/референтах в визуальной рабочей памяти. В результате они непреднамеренно направляют внимание на данные объекты и быстро замечают их изменения, несмотря на отсутствие пространственных указаний на эти объекты, таких как ориентация головы и глаз наблюдаемых людей.

Заключение

Способность к идентификации объектов внимания другого человека имеет ключевое значение для процесса коммуникации. При построении высказываний говорящий обычно учитывает, какой объект (событие) или какие аспекты этого объекта (события) находятся в фокусе внимания собеседника [3]. В современной психологической литературе процессы совместного внимания (joint attention) связывают преимущественно со способностью человека проследить взглядом направление взгляда собеседника (gaze following) [13; 15; 16; 17]. Многие работы опираются на концепцию Дж. Баттеруорта, постулирующую, что идентификация объекта внимания другого человека основывается на визуальной оценке ориентации его головы и глаз [11].

Между тем ориентация головы и глаз другого индивида является недостаточным источником информации об объекте его внимания. По направлению взгляда человека невозможно определить, на какой объект из множества расположенных рядом

или на какие аспекты объекта он направил свое внимание. Исходя из этого, выдвинута гипотеза о зависимости идентификации объектов внимания человека от понимания контекста коммуникативной ситуации. С использованием оригинальной экспериментальной процедуры было показано, что лица, обладавшие пониманием коммуникативного контекста, в отличие от лиц, не обладавших таким пониманием, демонстрируют высокую эффективность идентификации объектов внимания наблюдаемых участников коммуникативных ситуаций, независимо от степени доступности информации о направлении их взгляда.

Эти результаты свидетельствуют о несостоятельности концепций, сводящих совместное внимание к элементарному и «рефлекторному» процессу отслеживания направления взгляда человека по ориентации его головы и глаз [11; 18; 27]. В коммуникативных ситуациях идентификация объектов внимания другого человека обеспечивается сложными высокоуровневыми процессами, во многом сходными с процессами идентификации референтов речевых высказываний [5] и указательных жестов [6]. Результаты исследования также противоречат концепции «Mindreading» С. Барона—Коэна [8] и сходным с ней теориям [например: 13], постулирующим большое значение визуальной оценки направления взгляда («eye-direction detector», EDD) для понимания намерений и психического состояния другого человека.

Настоящая работа показала, что понимание контекста коммуникативной ситуации, определяющее успешность идентификации объектов внимания другого человека, предполагает создание и сопоставление когнитивных репрезентаций, отражающих ситуацию с различных точек зрения или перспектив. Этот вывод соответствует положениям теории «кругозора и окружения» М.М. Бахтина [1; 2], а также результатам исследований последних лет, свидетельствующим о ключевом значении полиперспективных репрезентаций (perspectival cognitive representations) для понимания вербальных и невербальных коммуникативных сигналов [21; 23; 26]. Впервые показано, что при восприятии невербальных коммуникативных сцен эти репрезентации обеспечивают выделение будущих объектов внимания и/или референтов предполагаемого взаимодействия наблюдаемых персонажей. Информация о локализации и визуальных признаках этих объектов/референтов избирательно запоминается и удерживается в рабочей памяти, что в дальнейшем позволяет легко идентифицировать референты взглядов и указательных жестов наблюдаемых людей, а также осуществлять практически мгновенный поиск этих объектов/референтов в визуальном пространстве сцены.

С использованием оригинальной модификации методики детекции изменений (flicker task) показано, что при восприятии видеоизображений социальных сцен наблюдатели произвольно направ-

ляют свое внимание на прогнозируемые будущие объекты внимания участников сцены и/или референты их предполагаемого коммуникативного взаимодействия, несмотря на отсутствие осознанной цели поиска данных объектов и визуальных подсказок в виде ориентации головы и глаз наблюдаемых людей. Этот результат позволяет реинтерпретировать феномен «слепоты к социальным изменениям» (social change blindness), описанный в работах зарубежных исследователей Д. Саймонса и Д. Левина [19; 25]. В одном из их экспериментов испытуемые просматривали короткий видеофрагмент следующего содержания. Актер сидит за столом и смотрит на лежащие перед ним документы. Услышав телефонный звонок, актер встает и проходит мимо камеры. В следующих кадрах камера показывает коридор, где уже другой актер подходит к телефону и отвечает на звонок³. После просмотра видеофильма испытуемых спрашивали, заметили ли они что-нибудь необычное. Обнаружено, что около 77% испытуемых не замечали подмену одного человека другим. Этот феномен «слепоты к изменению» авторы объясняют общей неспособностью человека к формированию «детализи-

рованных визуальных репрезентаций окружающего мира» [25, с. 648]. Между тем в свете полученных нами результатов этот феномен можно объяснить иначе. При восприятии вышеописанного видеофрагмента зритель непроизвольно формирует полиперспективную репрезентацию, отражающую сцену с точки зрения наблюдаемого человека. Эта репрезентация направляет его внимание на те объекты, которые релевантны предполагаемым намерениям персонажа («документы», «телефон»). Поскольку детали внешнего облика наблюдаемого человека отсутствуют в такой репрезентации, его подмена не замечается зрителем.

Настоящая работа ставит вопросы о механизмах формирования полиперспективных когнитивных репрезентаций, их структуре, динамике, а также роли, которую они играют в понимании семантики невербальных коммуникативных сцен. Есть основания полагать, что продуктивной теоретической основой при рассмотрении этих вопросов может являться теория концептуальной интеграции Ж. Фоконье и М. Тернера [14], однако требуются дальнейшие экспериментально-психологические и психолингвистические исследования.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект №13-06-00616 «Когнитивные механизмы зрительного восприятия ситуаций социального взаимодействия в норме и патологии»).

Литература

1. Бахтин М.М. Антропологическая лингвистика: Избранные труды. М.: Лабиринт, 2010. 255 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров; примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. М.: Искусство, 1979. 424 с.
3. Ирисханова О.К. Игры фокуса в языке. Семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. М.: Языки славянской культуры, 2014. 320 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. М.: Сов. энцикл., 1990. 682 с.
5. Падучева Е.В. Высказывание и его соотношенность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). М.: Наука, 1985. 272 с.
6. Томаселло М. Истоки человеческого общения. М.: Языки славянских культур, 2011. 328 с.
7. Фаликман М.В. Внимание // Общая психология: в 7 т. Т.4 / Под ред. Б.С. Братуся. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 453 с.
8. Baron-Cohen S. Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. 183 p.
9. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Does the autistic child have a 'theory of mind'? // Cognition. 1985. Vol. 21 (1). P. 37–46.
10. Bock S.W., Dicke P., Thier P. How precise is gaze following in humans? // Vision research. 2008. Vol. 48. № 7. P. 946–957.

11. Butterworth G.E., Jarrett N. What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint attention in infancy // British Journal of Developmental Psychology. 1991. Vol. 9. P. 55–72.
12. Crouzet S., Kirchner H., Thorpe S.J. Fast saccades toward faces: face detection in just 100 ms. // Journal of Vision. 2010. Vol. 10 (4). P. 1–17.
13. Emery N.J. The eyes have it: The neuroethology, function and evolution of social gaze // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2000. Vol. 24. P. 581–604.
14. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. N. Y.: Basic Books, 2002. 441 p.
15. Friesen C.K., Kingstone A. The eyes have it! Reflexive orienting is triggered by nonpredictive gaze // Psychonomic Bulletin & Review. 1998. Vol. 5. P. 490–495.
16. Friesen C.K., Moore C., Kingstone A. Does gaze direction really trigger a reflexive shift of attention? // Brain and Cognition. 2005. Vol. 57 (1). P. 66–69.
17. Frischen A., Bayliss A.P., Tipper S.P. Gaze cueing of attention: Visual attention, social cognition, and individual differences // Psychological Bulletin. 2007. Vol. 133. P. 694–724.
18. Langton S., Watt R., Bruce V. Do the eyes have it? Cues to the direction of social attention // Trends in cognitive sciences. 2000. Vol. 4 (2). P. 50–59.
19. Levin D.T., Simons D.J. Failure to detect changes to attended objects in motion pictures // Psychonomic Bulletin and Review. 1997. Vol. 4 (4). P. 501–506.

³ Видеофрагмент доступен по ссылке: <http://www.youtube.com/watch?v=wBoMjORwA-4>

20. *Malcolm G.L., Henderson J.M.* The effects of target template specificity on visual search in real-world scenes: Evidence from eye movements // *Journal of Vision*. 2009. Vol. 9 (11):8. P. 1–13.

21. *Moll H., Tomasello M.* Co-operation and human cognition: The Vygotskian intelligence hypothesis // *Philosophical Transactions of the Royal Society*. 2007. Vol. 362. P. 639–648.

22. *O'Regan J.K., Deubel H., Clark J.J., Rensink R.A.* Picture changes during blinks: Looking without seeing and seeing without looking // *Visual Cognition*. 2000. Vol. 7. P. 191–212.

23. *Parrill F.* Interactions between discourse status and viewpoint in co-speech gesture // B. Dancygier & E. Sweetser (Eds.) *Viewpoint in Language: A Multimodal Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 97–112.

24. *Rensink R.A., O'Regan J.K., Clark J.J.* To see or not to see: The need for attention to perceive changes in scenes // *Psychological Science*. 1997. Vol. 8 (5). P. 368–373.

25. *Simons D.J., Levin D.T.* Failure to detect changes to people during a real-world interaction // *Psychonomic Bulletin & Review*. 1998. Vol. 5 (4). P. 644–649.

26. *Sweetser E.* Introduction: viewpoint and perspective in language and gesture, from the Ground down // B. Dancygier & E. Sweetser (Eds.) *Viewpoint in Language: A Multimodal Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 1–24.

27. *Todorovic D.* Geometrical basis of perception of gaze direction // *Vision research*. 2006. Vol. 46 (21). P. 3549–3562.

28. *Walther D., Koch Ch.* Modeling attention to salient proto-objects // *Neural Networks*. 2006. Vol. 19. P. 1395–1407.

The Role of Polyperspective Representations in Joint Attention Processes

M.V. Zotov*

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
mvzotov@mail.ru

N.Ye. Andrianova**

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
natalia-andrianova@mail.ru

A.P. Voyt***

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
voytalexey@mail.ru

The aim of our work was to test the hypothesis that one's identification of objects of attention in an observed individual depends on his/her understanding of the context of a communicative situation based on the comparison of the participants' points of view. In the first experimental study the subjects (N=74) carried out visual search for objects of attention of participants of non-verbal communication scenes with/without information on the communication context provided, and with short/prolonged display of information for assessing gaze direction of the participants. Understanding the context resulted in a higher efficiency of identification and saccadic detection of the participants' objects of attention in the subjects, regardless of their access to the information on gaze direction. In the second experiment the subjects (N=32), after watching videos of communication episodes, were asked to search for changes of different objects in the scenes. Those subjects who had a clear understanding of the context of communication first of all noticed the changes in the future objects of attention of the participants, in spite of the absence of any 'hints' like head or eye orientation. The outcomes of the research are discussed within the framework of concepts focusing on the significance of polyperspective representations for the understanding of communicative signals.

Keywords: theories of reference, joint attention, non-verbal communication, visual perception, eye movements.

Acknowledgements

The research was conducted with the assistance of the Russian Foundation for Basic Research (project #13-06-00616 "Cognitive Mechanisms in Normal and Abnormal Visual Perception of Social Interactions")

References

1. Bakhtin M.M. Antropolingvistika: Izbrannye trudy [Anthropological linguistics: Selected works]. Moscow: Labirint, 2010. 255 p.
2. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva [The Aesthetics of Verbal Creativity]. Bocharov S.G. (eds.). Moscow: Iskusstvo, 1979. 424 p.
3. Iriskhanova O.K. Igrы fokusa v yazyke. Semantika, sintaksis i pragmatika defokusirovaniya [Focus game in language. Semantics, syntax and pragmatics of defocusing]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2014. 320 p.
4. Yartseva V.N.(ed.) Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar' [Linguistic encyclopedic dictionary]. In-t yazykoz-naniya AN SSSR. Moscow: Sov. entsikl., 1990. 682 p.
5. Paducheva E.V. Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s deistvitel'nost'yu (referentsial'nye aspekty semantiki mestoimenii) [The statement and its correlation with reality (referential aspects of the semantics of pronouns)]. Moscow: Nauka, 1985. 272 p.
6. Tomasello M. Istoki chelovecheskogo obshcheniya [Origins of human communication]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011. 328 p.

For citation:

Zotov M.V., Andrianova N.Ye., Voyt A.P. The Role of Polyperspective Representations in Joint Attention Processes. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 16–27. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110202.

* *Zotov Mikhail Vladimirovich*, PhD in Psychology, professor at the Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. mvzotov@mail.ru

** *Andrianova Natalia Yevgenyevna*, Assistant at the Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. natalia-andrianova@mail.ru

*** *Voyt Alexei Petrovich*, PhD in Physics and Mathematics, leading engineer at the Faculty of Physics, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. voytalexey@mail.ru

7. Falikman M.V. Vnimanie. T. 4 serii "Obshchaya psikhologiya" [Attention. 4th tom of "General Psychology" series]. Bratus' B.S. (ed.). Moscow: Akademiya, 2006. 453 p.
8. Baron-Cohen S. Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. 183 p.
9. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 1985. Vol. 21, no. 1, pp. 37–46.
10. Bock S.W., Dicke P., Thier P. How precise is gaze following in humans? *Vision research*, 2008. Vol. 48, no. 7, pp. 946–957.
11. Butterworth G.E., Jarrett N. What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 1991. Vol. 9, pp. 55–72.
12. Crouzet S., Kirchner H., Thorpe S.J. Fast saccades toward faces: face detection in just 100 ms. *Journal of Vision*, 2010. Vol. 10, no. 4, pp. 1–17.
13. Emery N.J. The eyes have it: The neuroethology, function and evolution of social gaze. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 2000. Vol. 24, pp. 581–604.
14. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002. 441 p.
15. Friesen C.K., Kingstone A. The eyes have it! Reflexive orienting is triggered by nonpredictive gaze. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1998. Vol. 5, pp. 490–495.
16. Friesen, C.K., Moore, C., Kingstone, A. Does gaze direction really trigger a reflexive shift of attention? *Brain and Cognition*, 2005. Vol. 57, no. 1, pp. 66–69.
17. Frischen A., Bayliss A.P., Tipper S.P. Gaze cueing of attention: Visual attention, social cognition, and individual differences. *Psychological Bulletin*, 2007. Vol. 133, pp. 694–724.
18. Langton S., Watt R., Bruce V. Do the eyes have it? Cues to the direction of social attention. *Trends in cognitive sciences*, 2000. Vol. 4, no. 2, pp. 50–59.
19. Levin D.T., Simons D.J. Failure to detect changes to attended objects in motion pictures. *Psychonomic Bulletin and Review*, 1997. Vol. 4, no. 4, pp. 501–506.
20. Malcolm G.L., Henderson J.M. The effects of target template specificity on visual search in real-world scenes: Evidence from eye movements. *Journal of Vision*, 2009. Vol. 9, no. 11:8, pp. 1–13.
21. Moll H., Tomasello M. Co-operation and human cognition: The Vygotskian intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 2007. Vol. 362, pp. 639–648.
22. O'Regan J.K., Deubel H., Clark J.J., Rensink R.A. Picture changes during blinks: Looking without seeing and seeing without looking. *Visual Cognition*, 2000. Vol. 7, pp. 191–212.
23. Parrill F. Interactions between discourse status and viewpoint in co-speech gesture. In B. Dancygier & E. Sweetser (Eds.) *Viewpoint in Language: A Multimodal Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. pp. 97–112.
24. Rensink R.A., O'Regan J.K., Clark J.J. To see or not to see: The need for attention to perceive changes in scenes. *Psychological Science*, 1997. Vol. 8, no. 5, pp. 368–373.
25. Simons D.J., Levin D.T. Failure to detect changes to people during a real-world interaction. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1998. Vol. 5, no. 4, pp. 644–649.
26. Sweetser E. Introduction: viewpoint and perspective in language and gesture, from the Ground down. In B. Dancygier & E. Sweetser (Eds.) *Viewpoint in Language: A Multimodal Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. pp. 1–24.
27. Todorovic D. Geometrical basis of perception of gaze direction. *Vision research*, 2006. Vol. 46, Is. 21, pp. 3549–3562.
28. Walther D., Koch Ch. Modeling attention to salient proto-objects. *Neural Networks*, 2006. Vol. 19, pp. 1395–1407.

Значение телесных ощущений для понимания собственных эмоций

О.В. Балужева*

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия,
k.balueva@gmail.com

Ю.Е. Кравченко**

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия,
asunaro@mail.ru

С.И. Карташов***

Национальный исследовательский центр «Курчатовский институт», Москва, Россия,
sikartashov@gmail.com

Среди теорий эмоций можно выделить минимум три позиции, по-разному объясняющие участие телесных ощущений в понимании своих эмоций. С целью сопоставления их объяснительных возможностей проведено исследование, в котором испытуемые (n=59) просматривали нейтральные и эмоционально значимые слайды (из базы IAPS). Во время просмотра регистрировались частота пульса и кожно-гальваническая реакция. Испытуемые оценивали выраженность эмоциональных реакций и телесных ощущений в ответ на эмоционально значимые слайды, а также заполняли опросник на эмоциональный интеллект, позволяющий оценить способности к пониманию своих эмоций и эмоций других людей. Результаты исследования свидетельствуют, что ощущения, сопровождающие эмоциональное переживание, не являются результатом interoцепции, так как не демонстрируют связей с объективными показателями изменения телесного возбуждения, тогда как с эмоциональными оценками стимулов и самооценками ощущений выявились многочисленные связи. Результаты указывают также на то, что субъективные оценки телесных ощущений связаны с валентностью, а частота пульса (объективный показатель возбуждения) — с модальностью эмоции.

Ключевые слова: понимание эмоций, interoцепция, теории обратной связи, эмоциональный интеллект.

Хорошее понимание эмоций проявляется в способности человека однозначно ответить на два вопроса: 1) испытываю ли я сейчас некоторую эмоцию или какое-то другое состояние (голод, усталость и пр.); 2) эмоцию какой модальности (радость, страх, печаль, удивление и пр.) я испытываю?

Начиная с самых первых психологических теорий эмоций, их авторы указывали на важность телесных реакций и их ощущения для возникновения

эмоций и для их понимания. В теории У. Джеймса [1] осознание эмоций напрямую зависит от телесных реакций на стимул. Согласно его теории, некие объект или событие вызывают у человека висцеральные и поведенческие изменения, которые переживаются как определенная эмоция. Данное положение иллюстрирует одно из самых цитируемых высказываний У. Джеймса, согласно которому неверно, что мы плачем, потому что нам грустно, наоборот, нам грустно,

Для цитаты:

Балужева О.В., Кравченко Ю.Е., Карташов С.И. Значение телесных ощущений для понимания собственных эмоций // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 28–37. doi: 10.17759/chp.2015110203.

* *Балужева Оксана Владимировна*, аспирантка кафедры Общих закономерностей развития психики, Институт психологии имени Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия. *k.balueva@gmail.com*

** *Кравченко Юлия Евгеньевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, Институт психологии имени Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия. *asunaro@mail.ru*

*** *Карташов Сергей Иванович*, аспирант, инженер-исследователь, Национальный исследовательский центр «Курчатовский институт», Москва, Россия. *sikartashov@gmail.com*

потому что мы плачем. Соответственно и понимает человек свои эмоции, ориентируясь на ощущение телесных реакций, вызванных стимулом.

Эта теория с самого начала подверглась обширной критике и на сегодняшний день интересна лишь с исторической точки зрения, в первую очередь из-за отсутствия эмпирической проверки ее истинности. Но она положила начало развитию так называемых периферических теорий эмоций, согласно которым наши телесные реакции на стимулы лежат в основе возникновения эмоций, а ощущение этих реакций служит основой их переживания и идентификации. Наиболее современными и распространенными из этих теорий являются теории лицевой обратной связи (facial feedback [15]) — группа теорий, основное положение которых гласит, что в основе переживания эмоции лежит ощущение, вызванное активацией экспрессивных мышц, в первую очередь — лицевых. В многочисленных исследованиях сторонники этих теорий эмпирически показали, что искусственное усиление внешних проявлений, похожих на экспрессию определенной эмоции (например, сморщивание лица при ярком свете [5], помещение капель воды на краешек глаза [6], сжимание кулака [12], выпрямление/ссутуливание позы [13] и даже фиксация лицевых мышц пластырем [7]), усиливает ее переживание. Согласно этим теориям, понимание эмоций как способность отличить одну эмоцию от другой возможно благодаря различиям в ощущениях, вызванных активацией мышц, участвующих в выражении эмоций.

Таким образом, теория У. Джеймса и теории лицевой обратной связи согласны в том, что в основе переживания и понимания собственных эмоций лежит ощущение телесных реакций на стимул. Разница в том, чем вызваны ощущения. В теории У. Джеймса — это периферические реакции организма, а в теориях лицевой обратной связи — более конкретно: мышцы, обеспечивающие экспрессию.

Представление о том, что эмоции основаны на периферических телесных реакциях и о ключевом значении этих реакций для понимания своих эмоций, получило дальнейшее развитие в теории Антонио Дамасио [3]. Согласно этой теории, эмоции основываются не на непосредственном ощущении периферических реакций, а на их репрезентации в центральной нервной системе. Такая репрезентация в некоторых случаях может содержать образы ощущений, возникающие при отсутствии периферических изменений, вызывающих такие ощущения. Например, этим можно объяснить фантомные боли и другие ощущения в ампутированных конечностях. Таким образом, А. Дамасио сохранил главную идею теории У. Джеймса о том, что в основе эмоций лежат периферические реакции на стимулы. В отличие от У. Джеймса А. Дамасио считает, что, во-первых, ощущения этих реакций могут как осознаваться, так и не осознаваться, например, мы часто не замечаем, когда краснеем. Во-вторых, согласно теории А. Дамасио, прежде чем возникнет эмоция, информация о

периферических реакциях поступает в мозг, перерабатывается и встраивается в репрезентацию ситуации и себя в ней. В этой репрезентации соотносятся и связываются представления о ситуации, о себе и своих периферических реакциях на нее, а также о наших целях и возможностях. Результатом становится эмоциональная реакция. Тогда как, согласно теории У. Джеймса, периферические реакции переживаются эмоционально непосредственно при их возникновении, до переработки в ЦНС. У. Джеймс не отрицал участия мозговых процессов в формировании эмоциональной реакции, однако относил их участие к более позднему этапу, наступающему после активной реакции, переживаемой как эмоция. В этой связи он пишет: «Решения и стремления оставляют в мозгу известный след не в момент их появления, а в момент возникновения под их влиянием двигательных результатов» [3, с. 52]. Соответственно, и понимание своих эмоций в модели А. Дамасио основано не на ощущении периферических изменений (body loop), которые, будучи отраженными в мозге, оставляют определенный след, а на их отражении в ЦНС, которое может включать ощущения, не только основанные на interoцепции, но и возникшие при отсутствии периферических реакций (as if body loop) [3].

Такая модификация представлений У. Джеймса позволяет преодолеть большую часть критики в адрес периферических теорий эмоций, суть которой в том, что эмоции не имеют жестких связей с периферическими телесными реакциями (например, убежание от собаки вызывает страх, а убежание от дождя — нет, хотя набор периферических реакций практически один и тот же) и даже могут возникать при отсутствии таких реакций (нарушаемых, например, травмами и заболеваниями). Это возможно потому, что репрезентация может включать образы ощущений, не основанные на interoцепции. Однако все модификации введены А. Дамасио с целью укрепить идею о фундаментальной роли ощущений периферических реакций для переживания и понимания своих эмоций.

Переломным в развитии этой идеи стало появление теории Стенли Шехтера. Ее автор экспериментально показал, что возникновение эмоций зависит от совместного действия двух факторов — телесного возбуждения и когнитивной оценки стимула, вызвавшего это возбуждение. При отсутствии любого из факторов эмоция не возникнет. При этом, как особенно подчеркивают более поздние комментаторы [10], возбуждение обеспечивает только интенсивность эмоционального переживания, тогда как модальность — то, какая именно эмоция переживается, определяется тем, какому источнику переживающий приписывает возбуждение, т.е. когнитивной оценкой стимула.

Многочисленные эксперименты, начало которым положил знаменитый эксперимент С. Шехтера и С. Зингера [11] с введением адреналина, показали, что усиление активации приводит к усилению эмоции при условии, что экспериментальные условия

провоцировали испытуемых (ошибочно) приписывать возникновение возбуждения воздействию эмоционально оцениваемых стимулов.

Исследования, развивающие двухфакторную теорию эмоций (примеры первых таких исследований представлены в [9]; [14]; [17]), показали, что эмоциональное переживание можно сгладить, если убедить испытуемых в том, что их возбужденное состояние вызвано не эмоциональными причинами. Они также показали, что субъективное переживание возбуждения, вызванного одним эмоциональным стимулом, можно полностью изменить с помощью другого стимула, как показал эксперимент на мосту, интерпретация результатов которого заключается в том, что мужчины объясняли возбуждение, вызванное проходом по высоко расположенному подвесному мосту, симпатией к опрашивавшей их исследовательнице и чаще звонили по оставленному ею номеру телефона [4]. И наконец, в определенных обстоятельствах возбуждение может переживаться даже как расслабление, т.е. абсолютно противоположно тому воздействию, которое стимул оказывает на организм. В эксперименте, подтверждающем это, испытуемых — курильщиков со стажем и людей некурящих — просили оценить свое состояние после того, как они: 1) некоторое время затягивались незажженной сигаретой, 2) выкуривали легкую и 3) крепкую сигарету. Одновременно у них регистрировался уровень возбуждения путем измерения КГР. Поступление никотина приводило к повышению уровня возбуждения организма, что и проявилось в самооценках некурящих испытуемых. Курильщики со стажем, напротив, сообщали о расслаблении, вызванном курением, при этом степень ощущения расслабления прямо соответствовала количеству потребленного никотина [8].

Впоследствии развитие таких исследований привело к появлению когнитивных теорий эмоций, согласно которым в основе понимания эмоций лежит осознание когнитивной оценки стимулов, а не ощущение телесных реакций. Единственное направление исследований, которое выросло из теории С. Шехтера и сохранило идею о важности телесных реакций для понимания эмоций, связано с именем Стюарта Валинса.

С. Валинс [16] в экспериментах с ложной обратной связью показал, что при переживании симпатии в ситуации выбора из нескольких эротических фотографий испытуемые-мужчины ориентировались на ложную информацию об изменении своего сердечного ритма. Они чаще выбирали в качестве наиболее привлекательных те фотографии, на момент предъявления которых они слышали в наушники изменение ритма, который принимали за свое сердцебиение. То, как именно менялся ритм — учащался или замедлялся — значения не имело. Те испытуемые, которые слышали тот же самый ритм, но думали, что это ничего не значащий звуковой фон, выбирали фотографии вне связи с изменением ритма. На этом основании автор сделал вывод, что для возникновения

эмоций важны не сами по себе телесные ощущения, а уверенность испытуемых в их наличии, обеспечивавшаяся в его эксперименте ложной обратной связью о частоте пульса.

В соответствии с теоретическими представлениями, проверявшимися в этом эксперименте, понимание своих эмоций основано на оценке неких телесных ощущений. Однако природа этих ощущений не вполне ясна. Они не являются interoцептивными, но переживающие каким-то образом формируют эти ощущения и опираются на них при понимании своих эмоций.

Итак, можно выделить три объяснительные позиции относительно роли телесных ощущений в возникновении собственных эмоций. В исторически наиболее ранних теориях переживание эмоций сводилось к ощущению телесных реакций на стимул, вызвавший переживание, различались лишь реакции, служащие источником ощущений. Развитие исследований в этой области привело к пересмотру исходных представлений вплоть до полного отрицания важности телесных ощущений для переживания эмоций. Особое положение занимают теории А. Дамасио и С. Валинса, каждый из которых своим путем приходит к тому, что не столько ощущение реальных телесных реакций (interoцепция), сколько присутствие образов этих реакций в репрезентации себя или (в терминах С. Валинса) убежденность в наличии у нас некоторых телесных реакций на эмоционально значимый стимул важны для того, чтобы человек заключил, что переживает определенную эмоцию.

В своем исследовании мы сопоставили все три представления о роли телесных ощущений в переживании эмоций. Для этого испытуемым предъявлялись эмоционально насыщенные и нейтральные стимулы, на момент их предъявления регистрировались кожно-гальваническая реакция (КГР) и пульс как показатели объективного возбуждения, а также испытуемых просили оценить ощущения и эмоции, вызванные у них стимулами. Присутствие значимых различий в эмоциональной оценке эмоциональных и нейтральных стимулов при отсутствии различий по КГР будет свидетельствовать в пользу когнитивных теорий эмоций, утверждающих, что для понимания своих эмоций interoцепция не важна. Значимые связи между КГР и самооценками телесных ощущений и эмоций в ответ на эмоционально значимый стимул будут аргументом в пользу периферических теорий, утверждающих, что субъективное переживание эмоций основано на interoцепции. Значимые связи эмоциональной оценки стимулов с самооценками телесных ощущений и отсутствие связей с КГР будет означать правоту концепций, утверждающих, что не объективные телесные реакции, обеспечивающие изменение уровня возбуждения, а лишь убежденность испытуемых в наличии у них неких объективно не улавливаемых ощущений лежит в основе субъективного переживания.

Метод

Испытуемые: 9 мужчин и 50 женщин в возрасте 18–40 лет ($m = 24,9$), магистры первого года обучения Института психологии РГГУ, не имеющие дипломов бакалавра психологии.

Процедура.

Испытуемым сообщалось, что исследуются их телесные реакции на эмоциональные стимулы, для чего им будут показаны слайды с эмоциогенным содержанием, одновременно будет фиксироваться кожно-гальваническая реакция (КГР), пульс и самоотчет об ощущениях, возникающих во время предъявления стимулов.

Показатель сопротивления кожи (КГР) регистрировался с помощью модификации uni-t UT30-C с двумя электродами хлорированного серебра (крепление на палец). Данные регистрировались по процедуре временного сэмпинга с выборкой интервалов, длительность каждого интервала — 4 сек. Результаты сэмпинга усреднялись для периодов предъявления нейтральных и эмоционально значимых слайдов. Измерение пульса производилось с помощью пальчикового пульсоксиметра Choicemmed MD300C318. Прибор регистрировал среднюю частоту пульса на период предъявления эмоционально значимых и нейтральных слайдов, которая впоследствии фиксировалась в протоколе.

Эксперимент проводился с каждым испытуемым индивидуально, процедура состояла из двух серий.

Первая серия. Для того чтобы испытуемые привыкли к измерительной процедуре до предъявления стимуляции, на пальцы левой руки испытуемых крепились датчики приборов для измерения КГР и пульсоксиметра, и предлагалось заполнить опросник на эмоциональный интеллект (ЭИИ, [2]). После этого на экране ноутбука испытуемому предъявлялась последовательность из пяти нейтральных слайдов, заканчивающаяся слайдом, вызывающим сильное неприятное переживание. Каждый слайд предъявлялся на 7 сек. и без перерыва сменялся следующим. Все слайды были отобраны из базы эмоциональных изображений IAPS. Последний слайд подбирался из тех слайдов, которые имели наибольшую негативную валентность и максимальную интенсивность по шкалам в IAPS. В итоге был выбран портретный слайд, на котором мужчина целует окровавленную голову. На период предъявления негативного слайда приходились две фиксации КГР; первая фиксация совпадала с появлением на экране негативно окрашенного слайда.

После предъявления последнего (шестого) слайда испытуемых просили заполнить опросник телесных ощущений, представляющий собой список из 22-х ощущений (<слайд> Заставил встрепенуться (вызвал ощущение минутного возбуждения). Вызвал общее чувство расслабления. Ощущение слабости. Возникло щекочущее чувство в теле (руках, ногах, спине, в животе). Приятные ощущения в груди. Возмущение в животе. Учащение сердцебиения. Замедление сердцебиения. Ощущение насыщения, наполнения. Желание перекусить, сделать глоток чая, кофе.

Ощущение горячего или холодного в отдельных частях тела (пальцах рук, ногах, в груди). Покалывание в отдельных частях тела (руках, ногах, в теле). Слабое головокружение. Слабая головная боль. Ощущение сухости во рту или в горле. Глотательное движение. Заставил слегка слезиться глаза. Ощущение мурашек (гусиной кожи). Слабое сокращение мышц (дрожь, судорога). Желание откашляться. Перехватило дыхание. Уменьшение глубины дыхания. Увеличение глубины дыхания. Запершило в горле. Стали горячими лоб или щеки. Отток крови от лица. Дрожащие губы). Список при желании можно было пополнить. Каждое ощущение нужно было оценить по шкале от 0 до 10, где 0 — полное отсутствие ощущения, 10 — минимальная выраженность ощущения, 10 — отчетливое ощущение.

После этого испытуемых просили оценить последний слайд по набору эмоциональных шкал, включавших удовольствие, гнев, расслабленность, удивление, презрение, стыд, тревогу, отвращение, интерес, недовольство, возбуждение, страдание, радость, страх, спокойствие, вину, напряжение, печаль. Испытуемые должны были оценить по шкале от 0 до 10 баллов интенсивность переживания каждой из этих эмоций в ответ на предъявление эмоционально значимого слайда.

Далее следовала **вторая серия** исследования, в ходе которой испытуемым предъявлялась новая последовательность слайдов, состоявшая из пяти нейтральных слайдов и трех позитивных слайдов. Пилотажные замеры показали, что позитивные слайды в системе IAPS производили на наших испытуемых гораздо более слабое впечатление, чем негативные, поэтому в этой серии использовался не один, а несколько разных позитивных слайдов. Слайды предъявлялись с той же скоростью, что в первой серии исследования. По завершении презентации испытуемых просили оценить последние слайды по шкалам ощущений и по эмоциональным шкалам, как в первой серии исследования.

Обработка результатов. Величины сопротивления кожи усреднялись для нейтральных и эмоционально насыщенных слайдов по каждому испытуемому. При этом результаты самого первого замера КГР исключались из обработки, так как отражали реакцию на смену задачи (с заполнения опросника на просмотр слайдов).

По результатам заполнения опросника на оценку телесных ощущений нас не интересовали конкретные ощущения, которые называли испытуемые. Подсчитывалось количество разных ощущений, оцененных каждым испытуемым выше нуля (диапазон ощущений), а также суммарная интенсивность ощущений. Диапазон и интенсивность телесных ощущений, вызванных эмоционально значимыми слайдами, коррелировались с данными КГР, оценками слайдов по эмоциональным шкалам и эмоциональным интеллектом. Показатели пульса и КГР, а также самооценки телесных ощущений выступали предикторами оценок слайдов по шкалам эмоциональной оценки в процедуре множественного регрессионного анализа.

Результаты

Средние оценки эмоционально значимых слайдов свидетельствуют, что интенсивность переживаний, вызванных слайдами с наивысшей интенсивностью по характеристикам базы IAPS у наших испытуемых не слишком высока. Самые сильные переживания, вызванные негативным слайдом: тревога (3,52 балла из десяти), напряжение (3,48), отвращение (3,47), страдание (2,24), печаль (2,23), недовольство (1,97) и страх (1,85). По остальным шкалам оценки были ниже единицы.

Позитивные слайды оцениваются в среднем выше, чем негативные, но все равно эта оценка не сильно отклоняется от среднего значения по шкале. Наиболее интенсивные переживания, вызванные позитивными слайдами — это удовольствие (5,77 балла из десяти), радость (5,51), спокойствие (4,69), расслабленность (4,62), интерес (3,48). По прочим шкалам оценки ниже единицы.

Сравнение КГР на нейтральные и эмоциональные слайды выявило значимое снижение электрокожного сопротивления как на негативные, так и на позитивные слайды по сравнению с нейтральными, свидетельствующее о повышении уровня возбуждения испытуемых при предъявлении эмоциональных слайдов (табл. 1).

Таблица 1
Значимость различий между усредненной КГР на нейтральные и эмоционально окрашенные слайды

Слайды	КГР (среднее)	Слайды	КГР (среднее)
Нейтральные	0,64	Нейтральные	0,31
Негативный	0,61	Негативный	0,30
t (df) p	3,06 (59) 0,003	t (df) p	2,01 (59) 0,048

Примечание: для сравнения использовался t-критерий Стьюдента для связанных групп; в таблице показаны значения критерия, количество степеней свободы (df) и уровень значимости (p).

Результаты корреляционного анализа выявили отсутствие значимых связей между величиной электрокожного сопротивления и оценками слайдов по эмоциональным шкалам, а также между электрокожным сопротивлением и диапазоном и интенсивностью телесных ощущений по самооценкам испытуемых. КГР не коррелировала даже с самооценками по шкалам возбуждения и расслабления.

Однако диапазон и интенсивность телесных ощущений коррелируют практически со всеми шкалами эмоциональной оценки, соответствующими эмоциональной валентности эмоционально значимых слайдов. В первой серии такой слайд был неприятным, и диапазон и интенсивность телесных ощущений по самоотчету высоко коррелируют с гневом, удивлением, презрением, тревогой, отвращением, недовольством, возбуждением, страданием, страхом и напряжением — т.е. с большинством негативных шкал эмоци-

ональной оценки (табл. 2). Во второй серии (с несколькими позитивными слайдами) самоотчеты о телесных ощущениях высоко коррелируют с удовольствием, расслабленностью, удивлением, интересом, возбуждением, радостью и спокойствием — т.е. со всеми эмоциями из списка для оценки, обладающими позитивной валентностью (табл. 3).

В серии с негативно окрашенным эмоциональным слайдом КГР не коррелирует также и с эмоциональным интеллектом. В серии с позитивными слайдами КГР коррелирует со способностью к пониманию эмоций и контролем экспрессии.

Таблица 2
Корреляции Пирсона между эмоциональными оценками неприятного слайда и показателями диапазона и интенсивности вызываемых ими телесных ощущений

Эмоциональная оценка	Диапазон ощущений	Интенсивность ощущений
Гнев	0,34	0,37
Удивление	0,43	0,50
Презрение	0,42	0,38
Тревога	0,56	0,56
Отвращение	0,44	0,48
Недовольство	0,52	0,59
Возбуждение	0,45	0,37
Страдание	0,41	0,38
Страх	0,54	0,61
Напряжение	0,45	0,57

Примечание: приведены только те шкалы, которые значимо коррелируют между собой. Для всех корреляций $p < 0,01$.

Таблица 3
Корреляции Пирсона между эмоциональными оценками позитивных слайдов и показателями диапазона и интенсивности вызываемых ими телесных ощущений

Эмоциональная оценка	Диапазон ощущений	Интенсивность ощущений	КГР нейтральные слайды	КГР смешные слайды
Удовольствие	0,56*	0,78*		
Расслабленность	0,46*	0,72*		
Удивление	0,31	0,32		
Интерес	0,46*	0,45*		
Возбуждение	0,58*	0,53*		
Радость	0,58*	0,68*		
Спокойствие	0,26	0,48*		
Понимание своих эмоций			0,27	-0,27
Контроль экспрессии				-0,28

Примечание: приведены только те шкалы, которые значимо коррелируют между собой. Корреляции со знаком (*) значимы на уровне $p < 0,01$, остальные значимы на уровне $p < 0,05$.

Для того чтобы оценить совместный вклад разных показателей телесных процессов в предсказание эмо-

циональных оценок стимулов мы использовали множественную регрессию. В качестве независимых переменных выступали результаты регистрации пульса и сопротивления кожи на период предъявления эмоционально значимых и нейтральных слайдов, оценки интенсивности телесных ощущений по опросу после предъявления значимых слайдов. Распределение этих переменных соответствует нормальному, они значимо не коррелируют между собой. В состав независимых переменных не попал диапазон ощущений (по опросу), поскольку он связан с интенсивностью как линейная производная и слабее чем интенсивность коррелирует с эмоциональными оценками слайдов. Зависимыми переменными были наиболее выраженные оценки слайдов по эмоциональным шкалам: Тревога, Отвращение и Страдание и по шкале Напряжение. Использовался обратный пошаговый метод.

Во всех регрессионных моделях единственным высокозначимым предиктором оказалась интенсивность телесных ощущений по самоотчету: чем выше суммарная интенсивность, тем выше оценки тревоги, отвращения, напряжения и страдания. Только в регрессионной модели с зависимой переменной, оценивающей страдание испытуемых после просмотра негатив-

ных слайдов, в число значимых предикторов этого переживания помимо интенсивности ощущений по самоотчету вошла частота пульса. Согласно этим данным, чем ниже пульс при предъявлении нейтральных слайдов, тем выше дискомфорт (переживание страдания) при предъявлении негативного слайда (табл. 4).

Аналогичным образом были построены регрессионные модели для оценок позитивных слайдов. Все модели выявили единственный значимый предиктор эмоциональных оценок таких слайдов – суммарная интенсивность телесных ощущений по самоотчетам испытуемых. Чем выше такая интенсивность, тем выше оценки позитивных слайдов по шкалам Удовольствие, Радость, Спокойствие, Расслабленность и Интерес. Объективные показатели возбуждения (КГР и частота пульса) со значимыми коэффициентами ни в одну модель не вошли.

Обсуждение результатов

Полученные в обеих сериях исследования результаты свидетельствуют о том, что эмоциональная реакция сопровождается определенными телесными

Таблица 4
Результаты применения регрессионного анализа к результатам оценок негативных слайдов

Зависимая переменная – оценки слайдов по шкале Тревога					
Модель $p < 0,05^*$	бета (станд.)	t	Sig.	R ²	Степени свободы
(Constant)		1,14	0,26	0,24	
Интенсивность ощущений	0,45	3,64	0,00		5 регр.
Пульс (нейтральные слайды)	-0,23	-0,86	0,40		54 остаток
Пульс (негативный слайд)	0,16	0,58	0,57		59 всего
КГР (нейтральные слайды)	0,72	0,61	0,54		
КГР (негативный слайд)	-0,68	-0,57	0,57		
Зависимая переменная – оценки слайдов по шкале Отвращение					
Модель $p < 0,01$	бета (станд.)	t	Sig.	R ²	Степени свободы
(Constant)		0,81	0,42	0,32	
Интенсивность ощущений	0,61	3,17	0,002		5 регр.
Пульс (нейтральные слайды)	0,08	0,32	0,75		54 остаток
Пульс (негативный слайд)	-0,05	-0,40	0,69		59 всего
КГР (нейтральные слайды)	1,35	1,24	0,22		
КГР (негативный слайд)	-1,27	-1,17	0,25		
Зависимая переменная – оценки слайдов по шкале Напряжение					
Модель $p < 0,01$	бета (станд.)	t	Sig.	R ²	Степени свободы
(Constant)		1,16	0,25	0,45	
Интенсивность ощущений	0,85	4,89	0,000		5 регр.
Пульс (нейтральные слайды)	0,00	-0,01	0,99		54 остаток
Пульс (негативный слайд)	-0,06	-0,24	0,81		59 всего
КГР (нейтральные слайды)	0,53	0,52	0,61		
КГР (негативный слайд)	-0,42	-0,41	0,68		
Зависимая переменная – оценки слайдов по шкале Страдание					
Модель $p < 0,05$	бета (станд.)	t	Sig.	R ²	Степени свободы
(Constant)		2,66	0,01	0,25	
Интенсивность ощущений	0,41	3,44	0,001		5 регр.
Пульс (нейтральные слайды)	-0,29	-2,40	0,020		54 остаток
Пульс (негативный слайд)	-0,01	-0,11	0,91		59 Всего
КГР (нейтральные слайды)	1,14	1,01	0,32		
КГР (негативный слайд)	-1,14	-1,00	0,32		

Примечание: значимость моделей указана с учетом поправки Бонферрони на множественные сравнения. Жирным шрифтом выделены названия зависимых переменных и их значимых предикторов.

изменениями, на которые указывают измерения пульса и КГР, осознание этих изменений испытуемыми подтверждено определенным искажением.

Объективным свидетельством телесных реакций на эмоционально значимый стимул явилось значимое снижение КГР в ответ на предъявление негативного и позитивных слайдов, отражающее не случайное усиление возбуждения в ответ даже на довольно слабую (судя по средним оценкам наших испытуемых) эмоциональную стимуляцию. Этот результат свидетельствует о возникновении совместно с эмоцией периферических реакций (признак которых — изменение уровня возбуждения) и соответствует центральному положению большинства теорий, рассмотренных вначале.

Одно из проявлений искажений при осознании своих телесных реакций испытуемыми состоит в том, что, хотя фиксируемое в КГР изменение возбуждения возникает в ответ на предъявление эмоциогенных слайдов, оно не коррелирует с диапазоном и интенсивностью телесных ощущений по самоотчету, ни с самооценкой возбуждения и расслабления, ни с эмоциональной оценкой слайдов. Тогда как данные самоотчетов о телесных ощущениях и эмоциональных оценках слайдов высоко коррелируют между собой. О том же свидетельствуют результаты регрессионного анализа, согласно которым главным устойчивым предиктором эмоциональных оценок стимулов выступает самооценка интенсивности телесных ощущений, но не объективные показатели возбуждения. Поскольку определенное возбуждение необходимо для протекания различных процессов в организме, то незначимость связей объективных показателей возбуждения с ощущениями, которые испытуемые называют в самоотчете о воздействии эмоционально значимых слайдов, служит косвенным свидетельством в пользу того, что эти ощущения не основаны на interoцепции.

Этому результату есть два объяснения. Во-первых, возможно, связь между результатами регистрации КГР и самоотчетами об ощущениях и эмоциональном отношении к слайдам не линейная, поэтому она не улавливается с помощью оценки корреляции. Если бы это объяснение было верно, то, по критерию Стьюдента и непараметрическому критерию Вилкоксона, не требующим соблюдения отношения линейности данных, в ответ на нейтральные и эмоционально значимые слайды снижались бы не только показатели КГР, но и оценки ощущений и эмоций, данные в самоотчете. Этого в результатах исследования не наблюдалось.

Второе объяснение состоит в том, что ощущение возбуждения, фиксируемого в изменении КГР, и обеспечивающих его телесных процессов при осознании трансформируется в набор ощущений, количество и интенсивность которых более соответствуют эмоциональным оценкам стимулов. Источником таких изменений может быть когнитивная оценка или представления о переживании, транслируемые в

культуре. Проверка гипотез об источниках — задача будущих исследований.

Результаты регрессионного анализа не только подкрепляют выводы, которые были сделаны на основе анализа корреляций, но и дают дополнительную информацию об участии объективно измеряемых показателей возбуждения в оценке эмоционального воздействия негативного стимула. Точнее, чем расслабленнее человек (чем ниже частота пульса) перед неприятным эмоциональным воздействием (во время предъявления нейтральных слайдов), тем выше он оценивал дискомфорт (переживание страдания) от восприятия отвратительного слайда. Можно сказать, что предиктором интенсивного страдания выступает контраст между двумя состояниями — сопровождающим восприятие негативного воздействия и предшествующим ему расслаблением. Этот предиктор как бы выделяет страдание из ряда других негативных эмоций, высоко коррелирующих с самоотчетом о телесных ощущениях.

Выводы

Результаты исследования свидетельствуют о том, что даже слабые эмоциональные реакции на стимулы сопровождаются значимым повышением уровня возбуждения. Однако это изменение возбуждения не осознается или осознается неверно, поскольку динамика объективных показателей возбуждения (пульса и КГР) не коррелирует с самооценками возбуждения, интенсивности телесных ощущений и переживаемых эмоций.

Это значит, что ощущения, сопровождающие эмоциональное переживание, не являются прямым результатом interoцепции. Не она лежит в основе понимания или осознания испытуемыми своих эмоций. Такие результаты подкрепляют теоретические представления, объединяющие модели эмоций С. Валинса и А. Дамасио, согласно которым, возникновение эмоций сопровождается ощущениями, но эти ощущения не обязательно, а с точки зрения С. Валинса, — как правило, не отражают объективные изменения в протекании каких-либо процессов в организме.

Наше исследование позволяет дополнить и уточнить эти модели указанием на разные источники знаний испытуемых о разных характеристиках их эмоций. Согласно нашим данным, самоотчет об ощущениях высоко коррелирует с широким набором негативных эмоций в ответ на предъявление неприятного слайда и с полным набором позитивных эмоций после предъявления позитивных слайдов, характеризуя скорее общую негативную или позитивную валентность вызываемых ими эмоций. Тогда как показатель частоты пульса выступает предиктором только одного негативного переживания из всего набора, что позволяет связать его роль с указанием на конкретную модальность негативной эмоции.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 14-28-00234), НИЦ «Курчатовский институт».

Литература

1. Джеймс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
2. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
3. Damasio A.R. William James and the modern neurobiology of emotion // D. Evans, P. Cruse (Eds.). Emotion, evolution, and rationality. Oxford: Oxford University Press, 2004. P. 3–14.
4. Dutton D., Aron A. Some evidence for heightened sexual attraction under conditions of high anxiety // Journal of Personality and Social Psychology. 1974. Vol. 30. P. 510–517. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0037031>.
5. Marzoli D., Custodero M., Pagliara A., Tommasi L. Sun-induced frowning fosters aggressive feeling // Cognition and Emotion. 2013. Vol. 27(8). P. 1513–1521. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2013.801338>.
6. Mori K., Mori H. A test of the passive facial feedback hypothesis: We feel sorry because we cry // Perceptual and Motor Skills. 2007. Vol. 105 (3, Pt. 2). P. 1242–1244. doi: [http://dx.doi.org/10.2466/PMS.105.7.1242–1244](http://dx.doi.org/10.2466/PMS.105.7.1242-1244).
7. Mori K., Mori H. Another test of the passive facial feedback hypothesis: When your face smiles, you feel happy // Perceptual and Motor Skills. 2009. Vol. 109(1). P. 76–78. doi: <http://dx.doi.org/10.2466/pms.109.1.76-78>.
8. Nesbitt P.D. Smoking, physiological arousal, and emotional response // Journal of Personality and Social Psychology. 1973. Vol 25(1). P. 137–144. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0034256>.
9. Reisenzein R. The Schachter theory of emotion: Two decades later // Psychological Bulletin. 1983. Vol. 94(2). P. 239–264. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.94.2.239>.
10. Schachter S., Singer J.E. Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states // Psychological Review. 1962. Vol. 69. P. 379–399.
11. Schubert T.W. The power in your hand: Gender differences in bodily feedback from making a fist // Personality and Social Psychology Bulletin. 2004. Vol. 30(6). P. 757–769. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0146167204263780>.
12. Stepper S., Strack F. Proprioceptive determinants of emotional and nonemotional feelings // Journal of Personality and Social Psychology. 1993. Vol. 64(2). P. 211–220. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.64.2.211>.
13. Tourangeau R., Ellsworth P.C. The role of facial response in the experience of emotion // Journal of Personality and Social Psychology. 1979. Vol. 37(9). P. 1519–1531. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.37.9.1519>.
14. Valins S. Cognitive effects of false heart-rate feedback // Journal of Personality and Social Psychology. 1966. Vol. 4(4). P. 400–408. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0023791>.

The Role of Body Sensations in Understanding One's Own Emotions

O.V. Balueva*

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
k.balueva@gmail.com

Yu.E. Kravchenko**

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
asunaro@mail.ru

S.I. Kartashov***

National Research Centre "Kurchatov Institute", Moscow, Russia,
sikartashov@gmail.com

There are at least three different viewpoints among all theories of emotions that attempt to explain the role of body sensations in understanding one's own emotions. In order to compare the explanatory resources of these viewpoints we conducted a research in which the subjects (n=59) were shown a series of neutral and emotionally significant slides (taken from the IAPS database). During the slideshow we registered the subjects' pulse and galvanic skin response. The subjects were asked to assess the intensity of their emotional reactions and body sensations in response to the emotionally significant slides, and also filled in a questionnaire on emotional intelligence that enabled us to measure their ability to understand their own emotions as well as those of other people. The outcomes of our research show that sensations accompanying emotional experiences are not the result of interoception as they do not correspond with objective indicators of the changes in physiological arousal, whereas they do correspond in many ways with the subjects' emotional appraisal of the stimuli and self-assessment of sensations. These outcomes also revealed that subjective evaluations of body sensations correlate with emotional valence, while heart rate (the objective indicator of arousal) correlates with modality of the emotion.

Keywords: understanding emotions, interoception, feedback theories, emotional intelligence.

Acknowledgements

The research was conducted with the assistance of the Russian Science Foundation (project #14-28-00234), National Research Centre "Kurchatov Institute".

References

1. James W. The principles of psychology. New York: Holt, 1890. Vol. 1. 689 p.
2. Lyusin D. A new measure for emotional intelligence: EmIn Questionnaire. *Psychological diagnostics*, 2006, no. 4, pp. 3–22. (In Russian)
3. Damasio A.R. William James and the modern neurobiology of emotion. In Evans D. (eds.). *Emotion, evolution, and rationality*. Oxford: Oxford University Press, 2004, pp. 3–14.
4. Dutton D., Aron A. Some evidence for heightened sexual attraction under conditions of high anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974. Vol. 30, pp. 510–517. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0037031>.
5. Marzoli D., Custodero M., Pagliara A., Tommasi L. Sun-induced frowning fosters aggressive feelings. *Cognition and Emotion*, 2013. Vol. 27(8), pp. 1513–1521. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2013.801338>.
6. Mori K., Mori H. A test of the passive facial feedback hypothesis: We feel sorry because we cry. Perceptual and

For citation:

Balueva O.V., Kravchenko Yu.E., Kartashov S.I. The Role of Body Sensations in Understanding One's Own Emotions. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 28–37. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110203.

* Balueva Oksana Vladimirovna, PhD student at the Department of General Patterns of Mental Development, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia. k.balueva@gmail.com

** Kravchenko Yumna Evgenievna, PhD in Psychology, associate professor at the Psychology of Personality Department, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia. asunaro@mail.ru

*** Kartashov Sergey Ivanovich, PhD Student and research engineer at the National Research Centre "Kurchatov Institute", Moscow, Russia. sikartashov@gmail.com

Motor Skills, 2007. Vol. 105 (3, Pt. 2), pp. 1242–1244. doi: <http://dx.doi.org/10.2466/PMS.105.7.1242-1244>.

7. Mori K., Mori H. Another test of the passive facial feedback hypothesis: When your face smiles, you feel happy. *Perceptual and Motor Skills*, 2009. Vol. 109(1), pp. 76–78. doi: <http://dx.doi.org/10.2466/pms.109.1.76-78>.

8. Nesbitt P.D. Smoking, physiological arousal, and emotional response. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973. Vol. 25(1), pp. 137–144. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0034256>.

9. Olson J.M. Misattribution, preparatory information, and speech anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988. Vol. 54(5), pp. 758–767. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.5.758>.

10. Reisenzein R. The Schachter theory of emotion: Two decades later. *Psychological Bulletin*, 1983. Vol. 94(2), pp. 239–264. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.94.2.239>.

11. Schachter S., Singer J.E. Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states. *Psychological Review*. 1962. Vol. 69. P. 379–399.

12. Schubert T.W. The power in your hand: Gender differences in bodily feedback from making a fist. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2004. Vol. 30(6), pp. 757–769. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0146167204263780>.

13. Stepper S., Strack F. Proprioceptive determinants of emotional and nonemotional feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993. Vol. 64(2), pp. 211–220. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.64.2.211>.

14. Tourangeau R., Ellsworth P.C. The role of facial response in the experience of emotion. *J. of Personality and Social Psychology*, 1979. Vol. 37(9), pp. 1519–1531. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.37.9.1519>.

15. Valins S. Cognitive effects of false heart-rate feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966. Vol. 4(4), pp. 400–408. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0023791>.

Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста

Т.В. Архиреева*

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (НовГУ),
Великий Новгород, Россия,
ArxireevaT@yandex.ru

В статье представлены результаты лонгитюдного исследования учебной мотивации детей младшего школьного возраста. Выявлялось, какие мотивы являются ведущими у учащихся в первом, втором, третьем, четвертом классах, а также — какова динамика отдельных мотивов учения у детей на протяжении обучения в начальной школе. Обнаружено, что учебная деятельность младших школьников в значительной степени мотивирована социальными мотивами, среди которых ведущими являются мотивы самоопределения и благополучия. Из собственно учебных мотивов значительную роль на протяжении всех четырех лет играет мотивированность содержанием учебной деятельности в отличие от мотивированности процессом учебной деятельности. Динамика отдельных социальных мотивов учебной деятельности младших школьников различается, часть школьников переживают периоды спадов и подъемов, часть — имеют однонаправленную динамику. Выявлен спад мотивации, заложенной в самой учебной деятельности, от второго класса к третьему, при этом уровень выраженности мотивации содержанием учебной деятельности на протяжении второго, третьего и четвертого класса выше, чем мотивации ее процессом.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, динамика, младший школьный возраст.

Несмотря на выраженный длительный интерес к проблеме учебной мотивации учащихся, исследования в этой области остаются актуальными. Актуальность темы подтверждается тем, что в новом Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в котором устанавливаются требования к результатам обучающихся, говорится о том, что одним из личностных результатов обучения является сформированность мотивации к обучению и познанию. Рассмотрение сформированности учебной мотивации как одного из результатов обучения в начальной школе определяет необходимость продолжения исследований в данном направлении. В связи с новыми требованиями к результатам обучения, определенным ФГОС начального общего образования, необходимо понять, какова динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста, особо выделив периоды, когда возможны ее спады, и, соответственно, когда стоит уделять большее внима-

ние формированию позитивной учебной мотивации учащихся.

Проблеме мотивации учебной деятельности детей в отечественной психологии традиционно уделялось большое внимание. Еще в 60-е гг. XX в. Л.И. Божович внесла большой вклад в ее изучение [2; 3]. В статье «Проблемы развития мотивационной сферы ребенка» она утверждает, что, поскольку учебная деятельность имеет большое значение для ребенка на протяжении всего периода школьного обучения, то и мотивы, побуждающие ее, должны иметь существенное значение для его психического развития. Л.И. Божович отмечает, что учебная деятельность ребенка побуждается целой системой разнообразных мотивов. Она пишет: «Для детей разного возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие — второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда так или иначе подчинены ведущим мотивам» [2, с. 35].

Для цитаты:

Архиреева Т.В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 38–47. doi: 10.17759/chp.2015110204.

* Архиреева Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (НовГУ), Великий Новгород, Россия. ArxireevaT@yandex.ru

Л.И. Божович предложила основание для классификации учебных мотивов. Она пишет: «Все эти мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие — с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы ребенка, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другие — связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений». [2, с. 36].

Исследователь также подчеркивала значение каждой группы мотивов для успешного осуществления учебной деятельности. Так, мотивы, идущие от самой учебной деятельности, оказывают непосредственное воздействие на субъекта, помогая ему преодолевать встречающиеся трудности. Функция другого вида мотивов совсем иная — будучи порождены всем социальным контекстом, в котором протекает жизнь субъекта, они могут побуждать его деятельность посредством сознательно поставленных целей, принятых решений, иногда даже независимо от непосредственного отношения человека к самой деятельности. Таким образом, можно утверждать, что обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления учебной деятельности.

Основываясь на этой классификации учебной мотивации, М.В. Матюхина [6] выделяет следующие группы и подгруппы мотивов учения.

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом. В этой группе учебно-познавательных мотивов она, в свою очередь, выделяет подгруппы: 1) мотивы, связанные с содержанием учения (учащегося побуждает учиться стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действий, проникать в суть проблемы; такая мотивация была определена как мотивация содержанием); 2) мотивы, связанные с самим процессом учения (учащегося побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, думать и рассуждать на уроках, преодолевать препятствия в процессе познания, в процессе решения трудных задач, ребенка увлекает сам процесс учения, а не только полученные результаты; такая мотивация была определена автором как мотивация процессом).

2. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, его результатом, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности. Сюда М. В. Матюхина отнесла следующие подгруппы мотивов: 1) широкие социальные мотивы: а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем; б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей профессии) и самосовершенствования (желание получить развитие в результате учения); 2) узколичностные мотивы: а) стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, получить хо-

рошие оценки (эта мотивация получила название мотивации благополучия); б) желание быть в числе первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей (этот вид мотивации был определен автором как престижная мотивация); 3) отрицательные мотивы, включающие стремление избежать неприятностей со стороны родителей, одноклассников, учителей, если ребенок не будет хорошо учиться (подобная мотивация получила название мотивации избегания неприятностей) [6].

М.В. Матюхина в начале 1980-х гг. проводила исследование динамики учебной мотивации младших школьников. Она обнаружила, что наиболее важными для детей являются широкие социальные мотивы, такие как самоопределение и самосовершенствование, причем к третьему классу, по ее данным, рост указаний на такие мотивы возрастал. Мотивы долга по своей значимости занимали второе место. Учебно-познавательные мотивы у младших школьников не занимают ведущего места: у первоклассников и второклассников по числу указаний они занимают третье место после широких социальных и узколичностных мотивов, а к третьему классу число указаний на значимость этих мотивов падает. Зато автор обнаружила, что в мотивации младшего школьника большое место отводится узколичностным мотивам: у первоклассников и второклассников они на втором месте после широких социальных мотивов. Данные М.В. Матюхиной показали, что отрицательная мотивация, т. е. мотивация избегания неуспеха, не занимает ведущего места в структуре учебной мотивации младших школьников [6].

Лонгитюдное исследование учебной мотивации младших школьников было проведено в 2004—2006 гг. Н.И. Гуткиной и В.В. Печенковым [4]. Они получили следующие результаты.

1. Среди поступающих в школу первоклассников самую многочисленную группу (65%) образуют дети со средним уровнем развития учебной мотивации. Группа с высоким уровнем развития мотивации учения содержит 24% детей, а группа с низким уровнем развития учебной мотивации — 11%.

2. На протяжении первых двух лет обучения в школе у 67% испытуемых не происходит развития (нет положительной динамики) учебной мотивации. Положительная динамика (развитие) отмечается лишь у 26% учащихся. При этом авторы статьи утверждают, что полученные ими результаты не позволяют сделать вывод, происходит ли развитие учебной мотивации у оставшихся 7% испытуемых. Количество детей отдельно на высоком, среднем и низком уровнях учебной мотивации не меняется от второго к третьему классу, т. е. наблюдается стагнация в развитии мотивации учения [4].

В настоящее время психологи продолжают изучать мотивационную сферу учащихся начальной школы. Так, И.Ю. Кулагина и С.В. Гани [5] изучали развитие мотивации в младшем школьном возрасте, используя метод срезов. Их исследование проводилось в 2007—2010 гг. Они обнаружили следующие

тенденции развития учебной мотивации на протяжении младшего школьного возраста:

– с конца первого года обучения дифференцируются ориентации на процесс обучения и на его результат (главным образом выраженный в высоких отметках);

– познавательная мотивация, ориентирующая детей на содержание и процесс учебной деятельности, усиливается от первого ко второму классу, затем остается на том же уровне; недостаточно осознается детьми в первом классе, часто обуславливая общую учебную направленность, и лучше осознается, начиная со второго класса, когда появляется относительно устойчивое предпочтение учебных дисциплин;

– общая учебная направленность (положительное отношение к школе) усиливается от первого ко второму классу, ослабляется к концу обучения в начальных классах;

– среди социальных мотивов учения наиболее значимы для современных младших школьников мотив получения высокой отметки, мотив долга перед учителем и ориентация на будущее. Все они имеют разную динамику: мотив получения высокой отметки постепенно снижается от первого к четвертому классу, мотив долга перед учителем ярко представлен на протяжении всего периода, ориентация на будущее усиливается в конце обучения в начальной школе. Похвала учителя как мотив в общей системе учебных мотивов представлена незначительно;

– мотив избегания неудачи наиболее ярко выражен в начале и конце обучения в начальных классах и часто связан с престижной мотивацией;

– учебная мотивация современных младших школьников отличается от мотивации детей, чье детство прошло в 1970–1980-е гг.: в настоящее время сужен круг «широких социальных мотивов учения» (Л.И. Божович) и практически отсутствуют такие мотивы, как долг перед обществом, мотив самосовершенствования и мотив самообразования [5].

Результаты проведенных исследований, несомненно, вызывают интерес, но в последние годы происходят большие изменения социальной ситуации развития ребенка младшего школьного возраста: внедряются новые образовательные стандарты, меняются методы обучения и оценки знаний. Все это не может не сказаться на особенностях и динамике учебной мотивации детей младшего школьного возраста. Кроме этого, проведенные ранее исследования не ставили задачей выявить динамику отдельных мотивов в структуре учебной мотивации младших школьников. В соответствии с этим мы определили цель данного исследования — выявить динамику учебной мотивации (включая динамику отдельных ее мотивов) учащихся начальной школы.

Организация исследования

Мы проводили исследование динамики учебной мотивации младших школьников на протяжении че-

тырех лет — с 2009–2010 учебного года по 2012–2013 учебный год. В исследовании принимали участие три класса школы-гимназии «Эврика» г. Великого Новгорода. Изучение мотивации осуществлялось нами в середине учебного года — январе-феврале. Было сделано 4 среза: в первом классе в исследовании участвовало 66 человек, во втором — 70 человек, в третьем — 62, в четвертом — 74. Но лишь 38 человек принимали участие в исследовании все 4 раза.

Методика и процедура исследования

Для исследования учебной мотивации была использована следующая методика. В свое время М.В. Матюхина предложила способы изучения учебной мотивации, среди которых была методика с готовым перечнем мотивов, основанная на предложенной ею классификации. В готовом перечне мотивов каждому виду мотивов соответствовало три высказывания. С точки зрения М.В. Матюхиной, с которой трудно не согласиться, такая методика помогала ребенку осознать свои мотивы, как бы санкционируя любые его ответы, она давала возможность выявлять наименее осознаваемые мотивы. М.В. Матюхиной была разработана следующая процедура проведения этой методики. Каждый мотив был написан на отдельной карточке в виде суждений (например, «Я понимаю, что ученик должен хорошо учиться», «Я хочу закончить школу и учиться дальше», «Я хочу получать хорошие отметки», «Мне нравится, когда учитель рассказывает интересное», «Я люблю думать, рассуждать на уроках» и др.). Далее карточки с суждениями предлагались детям. Они должны были разложить их на пять групп: в первую группу нужно было отложить все карточки с мотивами, которые имеют очень важное значение для учения, во вторую — имеют значение, в третью — имеют небольшое значение, в четвертую — имеют очень малое значение, в пятую — совсем не имеют значения [6].

На следующем этапе из тех же карточек нужно было отобрать только 7, на которых написаны суждения, которые, по мнению испытуемого, особенно важны. И, наконец, на третьем этапе предлагалось из отобранных семи выбрать три, на которых написаны особенно важные для ребенка суждения [6].

На наш взгляд, предложенная процедура очень трудоемка, она занимает много времени. При проведении методики в соответствии с такой процедурой мы столкнулись с еще одной сложностью — детям трудно было выбрать определенное число утверждений, которые бы для них были наиболее важными. Многие дети утверждали, что почти каждое из них имеет для них значение, но только в разной степени. Это натолкнуло нас на мысль использовать предложенные утверждения как основу для опросника, с помощью которого можно определить структуру учебной мотивации ребенка младшего школьного возраста. Таким образом, текст методики, разработанные М.В. Матюхиной утверждения, остались прежними, а инструкция к

методике претерпела существенные изменения. Нами была проведена процедура стандартизации методики, определены ее тестовые нормы, осуществлена проверка надежности и валидности. В 2010 г. данный опросник был опубликован [1].

Опросник содержит 21 утверждение, для оценки разных видов мотивации предназначено по три утверждения. Ребенку предлагали оценить каждое высказывание по следующей шкале: 2 – в сильной степени относится к ребенку; 1 – в средней степени относится к ребенку; 0 – не имеет отношения к ребенку.

Суждения 1–3 направлены на выявление мотивов долга и ответственности (например, «Я стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя»), 4–6 – мотивов самоопределения и самосовершенствования (например, «Я понимаю, что знания мне нужны для будущего»), 7–9 – мотивации благополучия (например, «Я хочу получать хорошие отметки»), 10–12 – престижной мотивации (например, «Я хочу, чтобы мои ответы на уроках были всегда лучше всех»), 13–15 – мотивации избегания неприятностей (например, «Я хочу, чтобы не ругали родители и учителя»), 16–18 – мотивации содержанием учебной деятельности (например, «Я люблю узнавать все новое»), 19–21 – мотивации учебным процессом (например, «Я люблю думать, рассуждать на уроках»).

При обработке результатов оценки детей по каждой группе мотивов складывались. Таким образом, подсчитывалась сумма баллов, которую набирает ребенок по каждой группе мотивов.

Результаты исследования

Первой целью нашего исследования являлось изучение того, какие мотивы являются ведущими у

учащихся в первом, втором, третьем, четвертом классах. Для этого сравнивали выраженность каждого из мотивов учебной деятельности отдельно для первоклассников, второклассников, третьеклассников и учеников четвертого класса. Сравнение осуществлялось с использованием такого метода математической обработки как t-критерий (табл. 1. 2. 3. 4).

Среди социальных мотивов у учеников первого класса наименее выражен мотив долга, различия выраженности его показателей значимы относительно всех других социальных мотивов ($t=-3,736$, $p=0,000$; $df=65$; $t=-4,699$, $p=0,000$, $df=65$; $t=-4,425$, $p=0,000$, $df=65$; $t=-3,825$, $p=0,000$, $df=65$; $t=-3,825$, $p=0,000$, $df=65$). Другие социальные мотивы – самоопределения, благополучия, престижа и избегания неприятностей – выражены выше, чем мотив долга, но не имеют значимых различий между собой. Сопоставление уровня выраженности различных мотивов, заложенных в учебной деятельности, показало, что уровень мотивированности ее содержанием значимо выше мотивированности учебным процессом ($t=2,597$, $p=0,011$; $df=65$). При сравнении уровней выраженности социальных мотивов и мотивов, заложенных в учебной деятельности, выявлены различия между мотивированностью содержанием учебной деятельности и мотивацией долга ($t=5,718$, $p=0,000$, $df=65$), мотивацией самоопределения ($t=2,114$, $p=0,038$, $df=65$), мотивацией избегания неприятностей ($t=3,077$, $p=0,003$, $df=65$), а также различия между выраженностью у первоклассников мотивированностью процессом учебной деятельности и мотивацией долга ($t=3,631$, $p=0,000$, $df=65$). Эти результаты показывают более высокую мотивированность первоклассников мотивами, заложенными в учебной деятельности, чем перечисленными социальными мотивами.

Таблица 1

Описательная статистика выраженности учебных мотивов у учащихся первого класса

Виды мотивов	Величина выборки	Среднее	Мин.	Макс.	Станд. откл.
Социальные мотивы					
Мотив долга	66	4,742	0,00	6,00	1,232
Мотив самоопределения	66	5,273	0,00	6,00	1,184
Мотив благополучия	66	5,424	1,00	6,00	0,993
Престижный мотив	66	5,394	1,00	6,00	1,149
Мотив избегания неприятностей	66	5,273	2,00	6,00	1,144
Мотивы, заложенные в учебной деятельности					
Мотивированность содержанием учения	66	5,561	1,00	6,00	1,010
Мотивированность процессом учения	66	5,227	2,00	6,00	1,262

Таблица 2

Описательная статистика выраженности учебных мотивов у учащихся второго класса

Виды мотивов	Величина выборки	Среднее	Мин.	Макс.	Станд. откл.
Социальные мотивы					
Мотив долга	70	5,271	3,00	6,00	0,931
Мотив самоопределения	70	5,814	3,00	6,00	0,572
Мотив благополучия	70	5,457	1,00	6,00	1,017
Престижный мотив	70	4,586	0,00	6,00	1,556
Мотив избегания неприятностей	70	5,371	1,00	6,00	1,079
Мотивы, заложенные в учебной деятельности					
Мотивированность содержанием учения	70	5,728	4,00	6,00	0,612
Мотивированность процессом учения	70	5,114	1,00	6,00	1,280

Результаты исследования показали, что ведущую роль в структуре социальных мотивов второклассников играет мотив самоопределения, его показатели значимо превышают уровень выраженности всех иных социальных мотивов ($t=4,739$, $p=0,000$; $df=69$; $t=2,506$; $p=0,014$, $df=69$; $t=6,288$, $p=0,000$, $df=69$; $t=2,917$, $p=0,004$ $df=69$). В наименьшей степени у учащихся второго класса выражен престижный мотив, его показатели значимо ниже всех иных социальных мотивов ($t=-3,731$, $p=0,000$; $df=69$; $t=-6,288$, $p=0,000$, $df=69$; $t=-5,831$, $p=0,000$, $df=69$; $t=-4,095$, $p=0,000$, $df=69$; $t=-4,095$, $p=0,000$ $df=69$). Среди собственно учебных мотивов по-прежнему высоок уровень характерен для мотивированности содержанием учебной деятельности в отличие от мотивированности ее процессом ($t=5,010$, $p=0,000$; $df=69$). При сопоставлении социальных мотивов и мотивов, заложенных в учебной деятельности, у второклассников получена следующая картина. Уровень мотивированности содержанием учебной деятельности значимо превышает уровень выраженности таких социальных мотивов, как мотив долга ($t=3,323$, $p=0,001$; $df=69$), престижный мотив ($t=5,910$, $p=0,000$; $df=69$), мотив избегания неприятностей ($t=2,481$, $p=0,015$; $df=69$). Уровень мотивированности учебным процессом у детей, обучающихся во втором классе, оказывается ниже сформированности у них таких социальных мотивов, как мотив самоопределения ($t=-4,356$, $p=0,000$; $df=69$) и мотив благополучия ($t=-2,214$, $p=0,030$; $df=69$), но все же превышает уровень выраженности престижного мотива ($t=2,742$, $p=0,007$; $df=69$).

При исследовании учебной мотивации третьеклассников также обнаружены различия в уровнях выраженности отдельных мотивов. Среди социальных мотивов ведущими для третьеклассников явля-

ются мотивы благополучия, которые значимо выше таких показателей, как мотивация долга ($t=5,176$, $p=0,000$; $df=61$), престижная мотивация ($t=4,824$, $p=0,000$; $df=61$), мотивация избегания неприятностей ($t=2,792$, $p=0,006$; $df=61$) и мотивы самоопределения, значимо превышающие уровень выраженности мотивов долга ($t=5,203$, $p=0,000$; $df=61$) и престижа ($t=3,880$, $p=0,000$; $df=61$). Между показателями сформированности мотивов самоопределения и мотивов благополучия значимых различий не выявлено ($t=-0,270$, $p=0,787$; $df=61$). В структуре учебных мотивов остается преобладание мотивированности содержанием учебной деятельности ($t=3,589$, $p=0,001$; $df=61$), в меньшей степени характерна для третьеклассников мотивированность учебным процессом. Сопоставление выраженности социальных мотивов с мотивами, заложенными в учебной деятельности, обнаружило, что мотивация содержанием учебной деятельности превышает выраженность таких социальных мотивов, как мотивы долга ($t=3,256$, $p=0,002$; $df=61$) и престижный мотив ($t=2,768$, $p=0,007$; $df=61$), а мотивация процессом учебной деятельности, наоборот, значимо ниже выраженности таких социальных мотивов, как мотивация самоопределения ($t=-4,134$, $p=0,000$; $df=61$) и мотивация благополучия ($t=-4,310$, $p=0,000$; $df=61$).

В структуре учебной мотивации учащихся четвертых классов также можно выделить ведущие и наименее выраженные мотивы. Среди социальных мотивов наиболее выражен мотив самоопределения, значимо превышающий выраженность таких социальных мотивов, как мотив долга ($t=3,090$, $p=0,003$; $df=73$), престижный мотив ($t=6,479$, $p=0,000$; $df=73$), мотив избегания неприятностей ($t=2,079$, $p=0,041$; $df=73$). Мотивация благополучия не имеет значимых различий с уровнем выраженности мотивации само-

Таблица 3

Описательная статистика выраженности учебных мотивов у учащихся третьего класса

Виды мотивов	Величина выборки	Среднее	Мин.	Макс.	Станд. откл.
Социальные мотивы					
Мотив долга	62	4,871	3,00	6,00	1,109
Мотив самоопределения	62	5,565	1,00	6,00	0,880
Мотив благополучия	62	5,597	4,00	6,00	0,664
Престижный мотив	62	4,839	2,00	6,00	1,296
Мотив избегания неприятностей	62	5,065	0,00	6,00	1,503
Мотивы, заложенные в учебной деятельности					
Мотивированность содержанием учения	62	5,355	2,00	6,00	1,073
Мотивированность процессом учения	62	4,710	1,00	6,00	1,541

Таблица 4

Описательная статистика выраженности учебных мотивов у учащихся четвертого класса

Виды мотивов	Величина выборки	Среднее	Мин.	Макс.	Станд. откл.
Социальные мотивы					
Мотив долга	74	5,257	2,00	6,00	0,892
Мотив самоопределения	74	5,595	3,00	6,00	0,757
Мотив благополучия	74	5,554	4,00	6,00	0,705
Престижный мотив	74	4,473	1,00	6,00	1,407
Мотив избегания неприятностей	74	5,257	1,00	6,00	1,159
Мотивы, заложенные в учебной деятельности					
Мотивированность содержанием учения	74	5,703	3,00	6,00	0,613
Мотивированность процессом учения	74	4,946	0,00	6,00	1,354

определения ($t=-0,409$, $p=0,683$; $df=73$), но значимо выше выраженности мотивации долга ($t=2,660$, $p=0,009$; $df=73$) и престижной мотивации ($t=6,877$, $p=0,000$; $df=73$). Среди мотивов, связанных с учебной деятельностью, в большей мере, чем мотивированность процессом учения, сформирована мотивированность его содержанием ($t=-6,233$, $p=0,000$; $df=73$). Сопоставление выраженности социальных и учебных мотивов показало, что мотивация содержанием учебной деятельности преобладает над такими социальными мотивами, как мотив долга ($t=4,716$, $p=0,000$; $df=73$), престижный мотив ($t=7,663$, $p=0,000$; $df=73$) и мотив избегания неприятностей ($t=3,013$, $p=0,004$; $df=73$). В то же время мотивация процессом учебной деятельности оказывается значительно менее выраженной, чем такие социальные мотивы, как мотив самоопределения ($t=-4,448$, $p=0,000$; $df=73$) и мотив благополучия ($t=-3,653$, $p=0,000$; $df=73$), но несколько выше престижного мотива ($t=2,241$, $p=0,028$; $df=73$).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что учебная деятельность младших школьников в значительной степени мотивирована социальными мотивами, среди которых ведущими являются мотивы самоопределения и мотивы благополучия. Из собственно учебных мотивов значительную роль на протяжении всех четырех лет играет мотивированность содержанием учебной деятельности в отличие от мотивированности процессом учебной деятельности. Полученные нами результаты совпадают с данными М.В. Матюхиной [6], которая утверждала, что учебно-познавательные мотивы у младших школьников не занимают ведущего места, при этом в мотивации младшего школьника большое место отводится узколичным мотивам. Данные М.В. Матюхиной показали, что отрицательная мотивация, т. е. мотивация избегания неуспеха, не занимает ведущего места в структуре учебной мотивации младших школьников, что также совпадает с полученными нами данными.

Далее мы поставили цель изучить динамику отдельных мотивов учения у детей на протяжении обучения в начальной школе. Ниже будут представлены результаты лонгитюдного исследования. В нем участвовали 38 человек, участвовавших в опросе четыре раза. При обработке данных был использован непараметрический Т-критерий Вилкоксона (табл. 5).

Таблица 5
Описательная статистика динамики выраженности мотива долга у учащихся начальной школы

Классы	Среднее	Станд. откл.
Первый класс	4,842	0,945
Второй класс	5,289	0,934
Третий класс	4,789	1,069
Четвертый класс	5,289	0,732

Результаты свидетельствуют о том, что нет однонаправленности в динамике мотива долга у учащихся. Выраженность этого мотива имеет спады и подъ-

емы. Рост мотивированности долгом происходит от первого ко второму классу, но его показатели не достигают уровня значимости ($T=122,50$, $p=0,067$), к третьему классу обнаружен ее спад, результаты значимы ($T=59,50$, $p=0,017$), а далее — опять подъем на прежний уровень, результаты значимы ($T=32,50$, $p=0,012$).

Изменения в уровне мотивации самоопределения у учащихся начальной школы отличаются от динамики мотивации долгом: хотя средние значения от класса к классу немного меняются, но математически значимость различий не подтверждается (различия между показателями первого и второго классов — $T=19,50$, $p=0,07$; второго и третьего классов — $T=17,00$, $p=0,284$; третьего и четвертого классов — $T=48,50$, $p=0,802$). Можно говорить об определенной стабильности этого мотива у детей на протяжении младшего школьного возраста (табл. 6).

Таблица 6
Описательная статистика динамики выраженности мотива самоопределения у учащихся начальной школы

Классы	Среднее	Станд. откл.
Первый класс	5,500	0,892
Второй класс	5,789	0,577
Третий класс	5,579	0,948
Четвертый класс	5,684	0,574

При исследовании динамики мотивации благополучия у учащихся младшего школьного возраста обнаружено, что эта мотивация остается устойчиво высокой на протяжении всего исследуемого периода, небольшой спад от первого класса ко второму все же уровня значимости не достигает (различия между показателями первого и второго классов — $T=50,50$, $p=0,589$; второго и третьего классов — $T=32,50$, $p=0,610$; третьего и четвертого классов — $T=81,00$, $p=0,845$) (табл. 7).

Таблица 7
Описательная статистика динамики выраженности мотива благополучия у учащихся начальной школы

Классы	Среднее	Станд. откл.
Первый класс	5,578	0,642
Второй класс	5,421	1,130
Третий класс	5,552	0,642
Четвертый класс	5,578	1,130

В отличие от устойчиво выраженной на протяжении всего периода обучения в начальной школе мотивации благополучия в престижной мотивации детей наблюдается серьезный спад. Происходит он в период с первого класса ко второму, и на протяжении дальнейшего обучения в начальной школе уровень этого вида мотивации практически не меняется, имеющиеся колебания уровня значимости не достигают (различия между показателями первого и второго классов — $T=38,50$, $p=0,013$; второго и третьего

классов — $T=126,00$, $p=0,7151$; третьего и четвертого классов — $T=101,50$, $p=0,101$) (табл. 8).

Таблица 8
Описательная статистика динамики выраженности престижной мотивации у учащихся начальной школы

Классы	Среднее	Станд. откл.
Первый класс	5,500	0,980
Второй класс	4,763	1,550
Третий класс	4,921	1,323
Четвертый класс	4,526	1,538

Наше исследование выявило небольшие изменения в уровне выраженности мотивов избегания неприятностей у детей на протяжении младшего школьного возраста. От первого класса ко второму есть рост уровня выраженности этой группы мотивов, далее происходит снижение их показателей. При этом математической значимости эти различия не достигают, хотя между показателями второго и третьего классов очень близки к этому (различия между показателями первого и второго классов — $T=50,50$, $p=0,366$; второго и третьего классов — $T=47,50$, $p=0,055$; третьего и четвертого классов — $T=105,50$, $p=0,728$) (табл. 9).

Таблица 9
Описательная статистика динамики выраженности мотива избегания неприятностей у учащихся начальной школы

Классы	Среднее	Станд. откл.
Первый класс	5,368	1,076
Второй класс	5,605	0,790
Третий класс	5,026	1,568
Четвертый класс	5,184	1,312

Далее была исследована у учеников начальной школы динамика мотивов, заложенных в самой учебной деятельности. Выявлено, что мотивация содержанием учебной деятельности имеет неоднозначную динамику. От первого класса ко второму классу выявлены очень незначительные изменения, далее к третьему классу обнаруживается спад, и, наконец, к четвертому классу — подъем этого вида мотивации (различия между показателями первого и второго классов — $T=18,00$, $p=0,594$; второго и третьего классов — $T=20,00$, $p=0,013$; третьего и четвертого классов — $T=22,50$, $p=0,033$) (табл. 10).

Таблица 10
Описательная статистика динамики выраженности мотивации содержанием учебной деятельности у учащихся начальной школы

Классы	Среднее	Станд. откл.
Первый класс	5,711	0,927
Второй класс	5,816	0,512
Третий класс	5,289	1,088
Четвертый класс	5,711	0,515

Исследование динамики выраженности мотивации процессом учебной деятельности показало, что с течением времени происходит ее снижение. Небольшой спад начинается в период с первого класса ко второму, затем к третьему классу он усиливается (показатели достигают уровня значимости), и далее выявляется небольшой подъем, но не достигающий уровня значимости (различия между показателями первого и второго классов — $T=26,00$, $p=0,173$; второго и третьего классов — $T=55,50$, $p=0,012$; третьего и четвертого классов — $T=77,00$, $p=0,108$) (табл. 11).

Таблица 11
Описательная статистика динамики выраженности мотивации процессом учебной деятельности у учащихся начальной школы

Классы	Среднее	Станд. откл.
Первый класс	5,473	0,922
Второй класс	5,237	1,240
Третий класс	4,632	1,441
Четвертый класс	4,921	1,363

Полученные результаты свидетельствуют о неоднозначности динамики мотивации учения у детей младшего школьного возраста. Так, мотив долга изменяется так, что его выраженность немного растет от первого ко второму классу, после чего происходит его снижение к третьему и рост к четвертому классу (рис. 1). Во многом повторяет эту же линию динамика мотивации избегания неприятностей у детей данного возраста, но ее изменения менее выражены, они не достигают статистической значимости (рис. 1).

Ряд социальных мотивов остаются достаточно стабильными на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Среди них — мотивация самоопределения и мотивация благополучия (рис. 2). Но даже внутри этих достаточно стабильных мотивов есть небольшие колебания.

Особую картину представляет динамика престижной мотивации у детей. Уровень этой мотивации снижается в период с первого ко второму классу

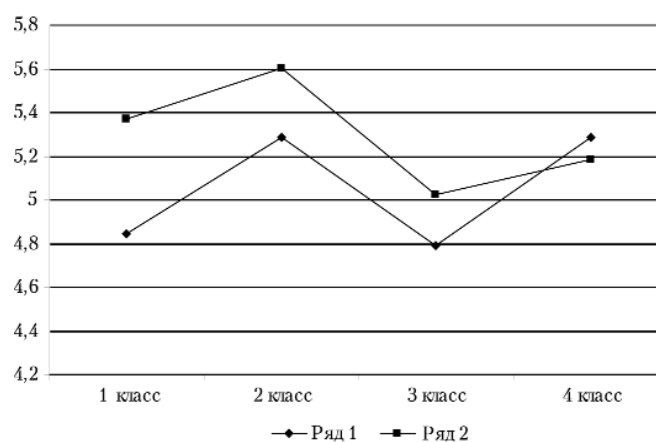


Рис. 1. Динамика мотивации долга и избегания неприятностей у учащихся начальной школы (1 — мотивация долга, 2 — мотивация избегания неприятностей)

и остается стабильно невысоким в течение всего остального периода (рис. 3).

Исследование второй группы мотивов, заложенных в самой учебной деятельности и связанных с ее прямым продуктом — мотивов содержанием и процессом учебной деятельности, — показало некоторую схожесть их динамики. Имеется спад учебной мотивации от второго класса к третьему классу. При этом уровень выраженности мотивации содержанием учебной деятельности на протяжении второго, третьего и четвертого класса выше, чем мотивации ее процессом. Спад интереса к учебному процессу сильнее, чем спад интереса к самому учебному материалу (рис. 4).

Полученные нами результаты не в полной мере совпадают с данными, полученными другими исследователями учебной мотивации детей младшего школьного возраста. Так, И.Ю. Кулагина и С.В. Гани [5] обнаружили, что общая учебная направленность усиливается от первого ко второму классу, ослабляется к концу обучения в начальных классах. Это не совсем совпадает с полученными нами данными: мы обнаружили, что между первым и вторым классом различия в учебной мотивации детей незначительны, основные изменения начинаются

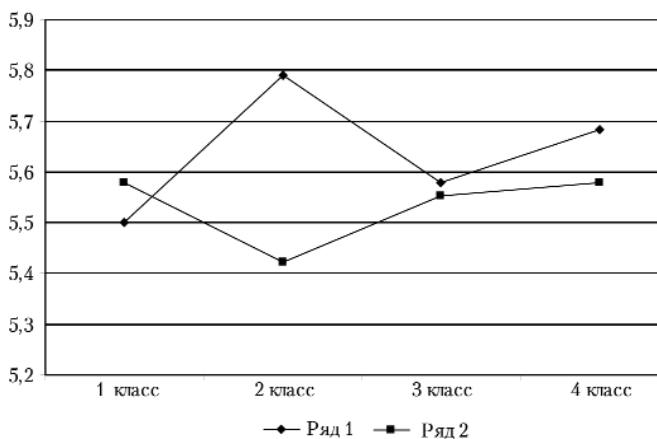


Рис. 2. Динамика мотивации самоопределения и благополучия у учащихся начальной школы (1 — мотивация самоопределения, 2 — мотивация благополучия)

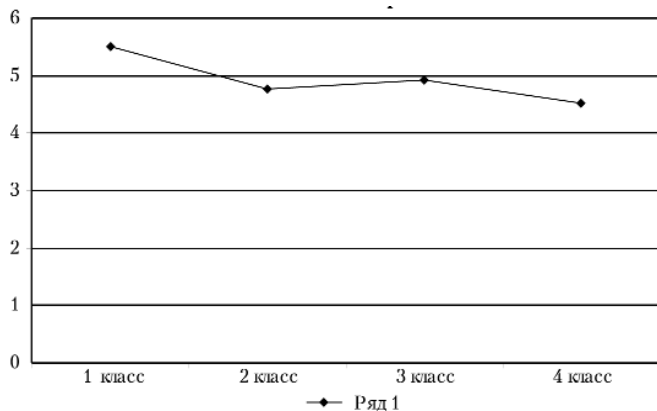


Рис. 3. Динамика престижной мотивации у учащихся начальной школы

между вторым и третьим классами. Полученные нами результаты не совсем совпадают и с данными, полученными Н.И. Гуткиной [4], которая утверждает, что на протяжении первых двух лет обучения в школе у большинства детей нет положительной динамики учебной мотивации. Наши исследования показывают слабые как положительные, так и отрицательные изменения в мотивации учения между первым и вторым классами. Противоречивость результатов, полученных в разных исследованиях, может быть объяснена либо 1) отсутствием той или иной общей закономерности в развитии учебной мотивации учащихся начальных классов, либо 2) различными методическими подходами в изучении учебной мотивации.

Результаты наших исследований динамики учебных мотивов вступают в противоречие с данными И.Ю. Кулагиной и С.В. Гани [5], которые утверждают, что мотив получения высокой отметки постепенно снижается от первого к четвертому классу, мотив долга перед учителем ярко представлен на протяжении всего периода обучения в начальных классах, ориентация на будущее усиливается в конце обучения в начальной школе. Согласно нашим данным, мотивация благополучия, включающая мотив получения хорошей отметки, остается высоко выраженной на протяжении всего обучения в начальной школе. Не было выявлено и усиления ориентации на будущее: оставаясь на высоком уровне, этот вид мотивации достаточно стабилен на протяжении всего обучения в начальной школе. Наши данные показали также, что динамика мотивации долга не так однозначна, как показали исследования вышеуказанных авторов: в ней есть спады и подъемы.

Хочется обратить внимание еще на один важный результат наших исследований. Полученные нами данные говорят о том, что мотивированность учебной деятельности детей остается достаточно стабильной при переходе от первого класса ко второму и падает к третьему классу. В других исследовани-

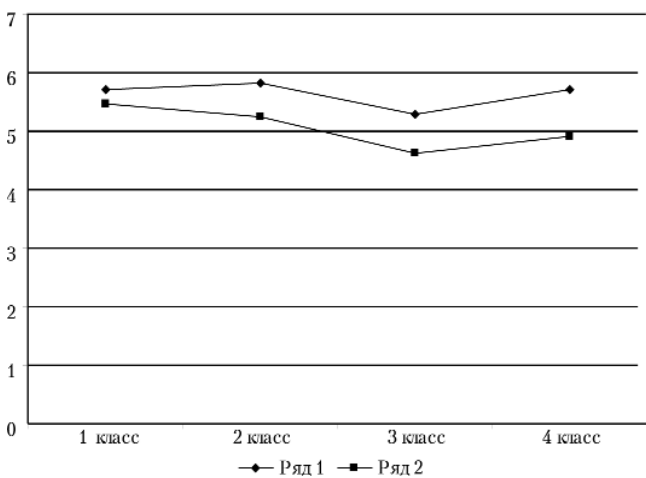


Рис. 4. Динамика мотивов, заложенных в самой учебной деятельности и связанных с ее прямым продуктом (1 — мотивация содержанием; 2 — мотивация процессом учебной деятельности)

ях, проводившихся в последние годы, исследователи отмечают тенденцию к снижению учебной мотивации либо ко второму классу (Н.И. Гуткина [4]), либо после второго класса — в третьем классе (И.Ю. Кулагина и С.В. Гани [5]). Наше исследование показало, что именно третий класс является критическим для развития учебной мотивации детей. Интересно, что сходные результаты были получены Л.И. Божович в 60-е гг. XX в. [3]. Она отмечала, что, по ее данным, ответственное и добросовестное отношение к учению у младших школьников претерпевает изменение в худшую сторону, причем перелом в нем происходит примерно с третьего класса [3]. Видимо, все же можно говорить о наличии определенных общих закономерностей в развитии учебной мотивации детей. Мы полагаем, что, несмотря на повторяемость результатов исследований, все же возможно предотвратить этот кризис в развитии учебной мотивации или смягчить его течение при правильной организации учебного процесса в начальной школе.

Если подводить итог нашего исследования, то можно сказать, что учебная деятельность младших школьников в значительной степени мотивирована социальными мотивами, среди которых ведущими являются мотивы самоопределения и благополучия. Из собственно учебных мотивов значительную роль на протяжении всех четырех лет начальной школы играет мотивированность содержанием учебной дея-

тельности в отличие от мотивированности процессом учебной деятельности.

Динамика отдельных социальных мотивов учебной деятельности младших школьников различается. Так, выраженность мотивов долга и избегания неуспеха растет от первого ко второму классу, после чего происходит их снижение к третьему и рост к четвертому классу. Мотивация самоопределения и благополучия устойчиво высока на протяжении всего обучения в начальной школе. Изменения происходят и во второй группе мотивов, заложенных в самой учебной деятельности — мотивации содержанием и процессом учения, но характер этих изменений сходен. Выявлен спад учебной мотивации от второго класса к третьему, при этом уровень выраженности мотивации содержанием учебной деятельности на протяжении второго, третьего и четвертого классов выше, чем мотивации ее процессом.

В общем, можно заметить снижение от второго класса к третьему выраженности как многих социальных мотивов, так и мотивов, заложенных в самой учебной деятельности. Именно третий класс, согласно нашим данным, является критическим для развития учебной мотивации младших школьников.

На наш взгляд важно знакомить учителей начальных классов и школьных психологов с полученными данными для построения системы педагогического и психологического сопровождения становления учебной мотивации у младших школьников.

Литература

1. Архиреева Т.В. // Психология обучения. 2010. № 2. С. 92–103.

2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. С. 20–55.

3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

4. Гуткина Н.И., Печенков В.В. Динамика учебной мотивации от второго к третьему классу // Вестник практической психологии образования. 2006. № 4 (9). С. 46–50.

5. Кулагина И.Ю., Гани С.В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 102–109.

6. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.

Dynamics of Learning Motivation in Early School Age Children

T.V. Arkhireyeva*

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (NovSU), Veliky Novgorod, Russia,
ArxireevaT@yandex.ru

The paper presents outcomes of a longitudinal study on learning motivation in children of early school age. The aim was to reveal the leading motives in first, second, third and fourth grades and to explore the dynamics of some learning motives in children over the whole period of elementary school. As it was found, the learning activity in the children was mostly motivated by social motives, among which the leading ones were the motives of self-determination and well-being. As for learning motives, over the course of all four years the children were for the most part motivated by the content of the learning activity, and not by its process. The dynamics of certain social motives of the learning activity varied across the sample, with some going through the periods of increase and decrease and others having a one-way dynamics. The study also revealed a decrease in the motivation rooted in the learning activity itself between the second and third year; at the same time, in the second, third and fourth years the children were more motivated by the content of the learning activity than by its process.

Keywords: motivation, learning activity, dynamics, early school age.

References

1. Arkhireyeva T.V. Diagnostika uchebnoi motivatsii detei mladshego shkol'nogo vozrasta [Diagnosis of educational motivation of children of primary school age.]. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of learning], 2010, no. 2, pp. 92–103.
2. Bozhovich L.I. Problema razvitiya motivatsionnoi sfery rebenka [The problem of development of the motivational sphere of the child]. Feldshtein D.I. (ed.) *Izbrannye psikhologicheskie trudy. Problemy formirovaniya lichnosti*: [Selected psychological works. Problems of personality formation]: Moscow, 1995, pp. 20–55.
3. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its development in childhood.]. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 400 p.
4. Gutkina N.I., Pechenkov V.V. Dinamika uchebnoi motivatsii ot vtorogo k tret'emu klassu [The dynamics of educational motivation from the second to the third class]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*. [Bulletin of the practical psychology of education], 2006, no. 4 (9), pp. 46–50.
5. Kulagina I.Yu., Gani S.V. Razvitie motivatsii v mladshem shkol'nom vozraste [The development of motivation in primary school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [The psychological science and education], 2011, no. 2, pp. 102–109.
6. Matyukhina M.V. Motivatsiya ucheniya mladshikh shkol'nikov. [Motivation teaching younger students]. Moscow: Pedagogika, 1984. 144p.

For citation:

Arkhireyeva T.V. Dynamics of Learning Motivation in Early School Age Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 38–47. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110204.

* Arkhireyeva Tatyana Viktorovna, PhD in Psychology, associate professor at the Department of Psychology, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (NovSU), Veliky Novgorod, Russia. ArxireevaT@yandex.ru

Символизация в структуре способностей детей дошкольного и школьного возраста

А.Н. Веракса*

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
veraksa@yandex.ru

В.А. Якупова**

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
vera.a.romanova@gmail.com

М.Н. Мартыненко***

Институт психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, Москва, Россия,
margaret.martynenko@gmail.com

Предметом настоящего исследования является изучение роли символизации в образовательной деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Цель исследования — сравнение эффективности использования символических и знаковых средств (схем и моделей) в дошкольном и младшем школьном возрасте при освоении нового содержания. В исследовании приняли участие 46 детей старшего дошкольного возраста из групп детского сада г. Москвы, 20 девочек и 26 мальчиков (М = 78 месяцев); 25 учеников первого класса школы г. Москвы, 16 девочек и 9 мальчиков (М = 101 месяц). Исследование состояло из нескольких этапов: диагностика психических процессов и разделение испытуемых на две подгруппы в рамках каждого возраста (2 подгруппы старших дошкольников и 2 подгруппы младших школьников), равные по уровню развития исследуемых способностей. Проведение формирующих занятий, направленных на ознакомление с явлениями, характеризующими переходы из одного агрегатного состояния вещества в другое, с помощью преобладающих символических средств (экспериментальная группа) или знаковых средств (контрольная группа). Проведение теста — выявление уровня развития представлений об агрегатных состояниях вещества во всех подгруппах. Проведенное исследование показало, что символизация может выступить в качестве эффективного способа построения образовательного содержания как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: психология дошкольного и младшего школьного возраста, символизация, регуляторные функции, символическое опосредствование, креативность.

Исследования, посвященные процессам символизации и ее высшему, по выражению Ж. Пиаже, проявления — игровой деятельности в образовании являются традиционными [21; 23]. В той или иной мере их результаты отражаются в современных программах дошкольного образования. Игровая деятельность как образовательный раздел входит во все

примерные общеобразовательные программы, представленные в России [8; 9; 10]. Вместе с тем специально роль процессов символизации в детском развитии не исследовалась.

Перед нами встала задача изучить роль символизации в образовательной деятельности дошкольников и школьников. Прежде всего мы хотели сравнить

Для цитаты:

Веракса А.Н., Якупова В.А., Мартыненко М.Н. Символизация в структуре способностей детей дошкольного и школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 48–56. doi: 10.17759/chp.2015110205.

* *Веракса Александр Николаевич*, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. *veraksa@yandex.ru*

** *Якупова Вера Анатольевна*, аспирантка факультета психологии, ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. *vega.a.romanova@gmail.com*

*** *Мартыненко Маргарита Николаевна*, студентка, Институт психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, Москва, Россия. *margaret.martynenko@gmail.com*

эффективность использования символических и знаковых средств (схем и моделей) в дошкольном и младшем школьном возрасте при освоении нового содержания.

Для освоения детям была предложена тема перехода вещества из одного агрегатного состояния в другое (таких, например, как пар, лед, вода). Ознакомление с этими явлениями традиционно входит в содержание дошкольного и школьного образования. Хотя они сопровождают повседневную жизнь, их структура оказывается для детей скрытой за внешними признаками.

При проведении исследования мы исходили из того, что символ является средством ориентировки в ситуации неопределенности, возникающей в познавательной деятельности субъекта [5]. Нами было выделено две стратегии символизации:

1) стратегия объективной символизации (направленная на решение задачи в ситуации неопределенности);

2) стратегия субъективной символизации (передающая отношение субъекта к ситуации неопределенности)¹.

Выборка

В эксперименте приняли участие 46 детей старшего дошкольного возраста из групп детского сада г. Москвы, 20 девочек и 26 мальчиков (М = 78 месяцев); 25 учеников первого класса школы г. Москвы, 16 девочек и 9 мальчиков (М = 101 месяц);

Методы

Мы исходили из идеи Л.С. Выготского о системном строении детского сознания, которое определяется взаимосвязью высших психических функций. Мы полагали, что основные компоненты системы высших психических функций детей можно представить через результаты выполнения методик, направленных на оценку развития регуляторных функций, интеллектуальное развитие, развитие креативности и социальное развитие. Отдельно нас интересовал вопрос о выборе детьми той или иной стратегии при необходимости действовать в ситуации неопределенности.

Регуляторные функции изучались с помощью русскоязычных версий субтестов нейропсихологического комплекса NEPSY II [17]: «Ладонь-кулак» («Knock and Tap») и «Торможение и переключение» («Naming and Inhibition»). Каждый из используемых субтестов отражает различные составляющие произвольной регуляции (executive function) детей дошкольного возраста. Проведенные нами ранее исследования показали возможность их использования на русскоязычной выборке [16]. Особенность данной

методики состоит в том, что, согласно авторам методики, она основана на культурно-историческом подходе, представленном, в первую очередь, в работах А.Р. Лурия. В то же время некоторые задания из методики имеют четкое соотнесение с работами других представителей этой школы (например, Л.А. Венгера). Данная батарея тестов широко применяется в международных исследованиях и, таким образом, позволяет сравнивать полученные нами данные с данными, полученными в других странах. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, освоение психологических средств ребенком ведет к трансформации его натуральных функций в высшие. Характерными признаками высших психических функций являются произвольность и осознанность. По этой причине мы придавали анализу регуляции большое значение и выбрали для нашего исследования методику NEPSY II.

Изучение *интеллекта* проводилось с помощью методики Цветные прогрессивные матрицы Равена [11]. Уровень развития креативности оценивался с помощью методики О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» [7]. Диагностика развития памяти проводилась с помощью методики А.Р. Лурия «Десять слов» [13].

Для исследования стратегий символизации мы использовали разработанную ранее специальную методику «Подбери картинку» [4]. Материал состоял из трех серий картинок. В каждую серию входила одна эталонная карточка и три ряда картинок по пять изображений в каждом ряду. Эталонная карточка включала в себя три одинаковых картинки с изображением одного и того же объекта. К ней (эталонной карточке) испытуемому нужно было подобрать одну наиболее подходящую картинку каждой серии и прокомментировать свой выбор. В каждом ряду было пять различных изображений. К эталонной карточке с изображением свечи нужно было подобрать карточки из последовательно предъявляемых рядов. Поиск объективного (знакового) признака сходства усложнялся от первого ряда к третьему. В нашем исследовании таким признаком было свойство «давать свет». Диагностически значимым являлся способ выполнения задания для третьего ряда карточек, в котором не было изображения, несущего явный признак сходства со свечой.

Были установлены следующие стратегии выполнения задания:

- комплексная стратегия: дети, пытаясь найти какой-либо объективный признак, включают объект эталонной карточки и изображения на картинке в общую придуманную ситуацию;
- стратегия ориентации на общее значение: в объектах устанавливаются общие свойства;
- стратегия объективной символизации: благодаря построению символического образа объект эталонной карточки и картинка из серии объединяются на основе абстрактного понятия.

¹ Хотя термины «объективная» и «субъективная» являются достаточно нагруженными в философской и психологической литературе, их употребление в данном контексте скорее носит характер обозначения стратегий, нежели предполагает желание увязать эти термины с имеющимися в науке и культуре в целом смыслами.

• стратегия субъективной символизации: дети символизируют не отношения между объектами, а свое отношение к ситуации.

Важно подчеркнуть, что методика не задает направлений символизации, а потому может рассматриваться как провоцирующая спонтанную символизацию.

Для оценки развития *социальной сферы* детей проводилась социометрия. Мы полагали, что в дошкольном и младшем школьном возрасте социометрический статус ребенка отражает особенности его социального взаимодействия со сверстниками, основу которого составляет коммуникация. Процедура проводилась следующим образом: детей просили назвать или написать имя одноклассника/одногруппника, с которым бы они хотели заниматься/выполнением важного дела / продолжали бы учиться вместе в случае расформирования класса. Затем экспериментатор просил назвать/записать последовательно имя еще двух детей. За выбор первым номером ребенку начислялось 3 балла, за выбор вторым номером — 2 балла, третьим номером — 1 балл. По результатам социометрии были выделены 3 группы детей: с высоким (более 11 баллов), средним (от 3 до 10 баллов) и низким социометрическим статусом (менее 2 баллов) [12].

Дизайн исследования

Исследование состояло из нескольких этапов:

1. Диагностика психических процессов и разделение испытуемых на две подгруппы в рамках каждого возраста (2 подгруппы старших дошкольников и 2 подгруппы младших школьников), равные по уровню развития исследуемых способностей.

2. Проведение формирующих занятий, направленных на ознакомление с явлениями, характеризующими переходы из одного агрегатного состояния вещества в другое, с помощью преобладающих символических средств (экспериментальная группа) или знаковых средств (контрольная группа).

3. Проведение посттеста — выявление уровня развития представлений об агрегатных состояниях вещества во всех подгруппах.

Процедура

На первом этапе после получения согласия родителей и детей на их участие в исследовании была проведена диагностика психических процессов индивидуально у каждого ребенка. Обследование проводилось наедине с ребенком в отдельном помещении в первой половине дня. На диагностические пробы дети реагировали положительно, с удовольствием выполняя задания. Многие ребята по окончании обследования просили дать им еще задания.

По результатам проведения методик были выявлены существенные различия между детьми по уровню

развития регуляторных функций, интеллекта, креативности. В результате дети были разделены на три подгруппы в рамках каждого возраста. Для проведения формирующих занятий дети были уравнены по подгруппам в зависимости от результатов по методикам: в каждой группе оказалось равное количество детей с высокими, средними и низкими результатами.

На втором этапе детям предлагалось 6 занятий, которые проводились в мини-группах по три-четыре ребенка в каждой. С каждой группой проводилось 2 занятия в неделю.

Формирующие занятия были посвящены освоению представлений об агрегатных состояниях вещества. Отметим, что ни один ребенок не смог объяснить переход из одного состояния вещества в другое, т. е. ситуация, которая перед ними вставала, выступала в качестве сложной. В экспериментальной группе освоение содержания осуществлялось через символ: чтобы понять структуру вещества психолог просил детей представить, что вещество состоит из частиц — атомов, которые, как маленькие человечки, держатся за руки. Соответственно, в твердом теле человечки держатся очень крепко, стоят близко друг к другу, в воде — держатся не так крепко и т.д. Состояние вещества и переход из одного состояния в другое объяснялся при помощи примера с поведением человечков и соответствующих подвижных игр. Контрольная группа обучалась при помощи знака — объяснительным принципом служили атомы и их расположение в веществе. В твердом веществе атомы расположены очень близко друг другу, в жидком веществе они расположены чуть дальше друг от друга и т.д. Понятие состояния вещества и переход из одного состояния в другое также закреплялось с помощью подвижных игр, в которых детям нужно было отобразить расположение атомов в веществе. Для объяснения структуры вещества и перехода из одного состояния в другое использовались наглядные модели и схемы: с использованием символа (человечков) и знака (атомов). В обеих группах взрослый проводил с детьми опыты, наглядно показывающие переход вещества из одного состояния в другое (нагревание льда, нагревание и затвердевание парафина и др.).

Эмоциональная реакция детей обеих возрастных групп на занятиях была положительной. Как дошкольники, так и младшие школьники охотно отвечали на вопросы, подыскивали примеры из повседневной жизни и пытались применить полученные знания. Однако особенно яркую положительную реакцию вызывали задания в группе символизации: так, детям нужно было сначала раскрасить бумажного человечка, а затем проиграть с его помощью поведение частиц внутри вещества при нагревании и охлаждении (при нагревании связи между человечками ослабевают и в конце концов они разбегаются, а при охлаждении, наоборот, подходят ближе и крепко обнимаются).

На третьем этапе, через две недели после последнего занятия, детям предлагалось выполнить

контрольные задания, направленные на проверку освоения понятия агрегатного вещества. Занятия проводились с детьми индивидуально.

Результаты

Обработка полученных данных проводилась с помощью статистической программы SPSS 18.

Различия в результатах выполнения методик между дошкольниками и младшими школьниками

Прежде всего, мы проанализировали данные, отражающие средние значения по результатам выполнения методик детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Результаты сравнения средних рангов (значимые различия) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние ранговые значения результатов выполнения методик, имеющие значимые различия между детьми старшего дошкольного возраста и младшими школьниками

Методики	Средние значимые ранговые значения выполнения методик	
	Старшие дошкольники	Младшие школьники
Naming	27,2	54
Inhibition	29	50,5
Switching	26,8	54,6
Подбери картинку	35	39,3
Продуктивная символизация		

Как видно из табл. 1 результаты выполнения субтестов NEPSY-II: naming, inhibition, switching у младших школьников в сравнении с результатами старших дошкольников более высокие. Данное обстоятельство говорит о том, что развитие регуляторных функций в младшем школьном возрасте достигает более высокого уровня.

Для того чтобы понять место процессов символического опосредствования в системе высших психических функций дошкольников и младших школьников мы провели корреляционный анализ.

В группе детей дошкольного возраста была установлена значимая связь результатов выполнения методики «Десять слов» с результатами выполнения методик из батареи тестов NEPSY-II, направленных на изучение регуляторных функций (switching $r=0,63$ при $p=0,001$; naming ($r=0,46$ при $p=0,001$) и inhibition ($r=0,48$ при $p=0,001$). Эти данные подчеркивают правомерность модели А. Мияке и соавторов [20], в которой регуляторные функции разделяются на рабочую память, гибкость внимания и сдерживающий контроль. Они позволяют рассматривать рабочую память как существенный компонент механизма регуляции деятельности субъекта в дошкольном возрасте.

Поскольку регуляторные функции оказывают влияние на различные формы взаимодействия детей

с окружающим миром, можно было ожидать, что положение ребенка в группе детского сада будет находиться в прямой взаимозависимости с уровнем их развития. С этой целью мы провели корреляционный анализ развития регуляторных функций и положения ребенка в системе аттракционных отношений. Оказалось, что социометрический статус детей действительно находится в прямой зависимости с успешностью выполнения методик, направленных на изучение регуляторных функций: naming ($r=0,5$ при $p=0,001$); inhibition ($r=0,45$ при $p=0,001$); switching ($r=0,79$ при $p=0,001$).

В дополнение мы провели факторный анализ по методу Varimax с пятью ортогональными вращениями. Его результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты факторного анализа данных обследования старших дошкольников

Показатели выполнения методик	Факторы		
	1	2	3
Inhibition	,859		
Switching	,749		
Десять слов	,647		,335
Социометрический статус	,642		
Показатель креативности	,582		
Naming	,570	,302	,496
Показатель интеллекта по методике Дж. Равена	,400		
Стратегия ориентировки на общий признак	-,311	,857	,319
Комплексная стратегия	,311	-,857	-,319
Стратегия объективной символизации	-,220		

Факторный анализ позволил выделить фактор, в который вошли результаты выполнения всех субтестов NEPSY-II. Этот фактор можно проинтерпретировать как регуляторные функции. Особенность регуляции в данном случае состоит в том, что она затрагивает все психические функции, включая общение. Существенным показателем общения является социометрический статус ребенка-дошкольника. Данное распределение результатов показывает, что на первый план в дошкольном возрасте выступают регуляторные функции, в состав которых входят и коммуникативные функции, и символическое опосредствование.

У младших школьников положительные устойчивые корреляции обнаруживаются в ряде показателей. Анализ выполнения методики «Подбери картинку» подтверждает обнаруженную ранее [2] положительную связь креативности со стратегией продуктивной символизации ($r = 0,431$) и отрицательную связь с комплексной стратегией ($r = -0,242$). Данное обстоятельство говорит о том, что в младшем школьном возрасте качественно меняется процесс символического опосредствования. Он приобретает познавательную направленность и включается в состав механизмов творчества, обеспечивающих ориентировку в ситуации неопределенности.

Анализ выполнения методик, направленных на изучение регуляторных функций, показал, что чем выше результаты выполнения субтеста «knock and tap», тем ниже выражена стратегия продуктивной символизации ($r = -0,500$). Точно так же отрицательная связь показана между методикой «inhibition» и стратегией продуктивной символизации ($r = -0,480$). Отрицательна и связь результатов выполнения методики «inhibition» с показателями креативности детей ($r = -0,479$). Аналогично и по субтесту «switching» наблюдается отрицательная связь со стратегией продуктивной символизации ($r = -0,404$). Эти данные указывают на перестройку механизмов символизации и на выделение их в самостоятельную группу.

Как и в дошкольном возрасте, в младшем школьном возрасте в результате использования факторного анализа по методу Varimax с пятью ортогональными вращениями, был выделен фактор, в который вошли субтесты NEPSY-II, который можно проинтерпретировать как регуляторные функции (табл. 3). Интересно, что в этот же фактор, но на полюсе, противоположном регуляторным функциям вошли как показатель креативности, так и стратегия использования продуктивной символизации по методике «Подбери картинку».

Таблица 3
Результаты факторного анализа данных обследования младших школьников

Показатели выполнения методик	Факторы		
	1	2	3
Inhibition	,743		-,237
Switching	,710		,230
Показатель креативности	-,666		,288
Комплексная стратегия	,381	,710	
Стратегия ориентировки на общий признак		-,700	
Десять слов		,674	
Naming		,439	,540
Показатель интеллекта по методике Дж. Равена			,557
Социометрия			,533
Стратегия объективной символизации	-,820		

Второй фактор можно понять как познавательные функции. Они репрезентируют действительность как устойчивую систему отношений элементов реальности.

Выделяется и третий фактор, который можно понять как фактор общего интеллектуального развития. На одном полюсе в этом факторе оказываются и положение ребенка в группе сверстника в системе аттракционных отношений, и развитие регуляторных функций, и общее интеллектуальное развитие.

Заключая рассмотрение полученных результатов, мы можем сказать, что если рассматривать дошкольный и школьный возраст, то становится очевидным различие места символического опосредствования в системе высших психических функций ре-

бенка. Мы полагаем, что это различие обусловлено характером ведущей деятельности: в одном случае игровой, а в другом — учебной. В первом случае процесс символизации как бы слит с общей картиной мира ребенка, а во втором — он приобретает познавательный характер и входит в систему творческих процессов.

Результаты проведенных занятий

Результаты выполнения контрольных занятий представлены в табл. 4.

Таблица 4
Средние значения выполнения контрольных занятий детьми дошкольного и школьного возраста

Подгруппы	Дошкольники		Школьники	
	Символ	Знак	Символ	Знак
Первая	2	1,8	3	2,6
Вторая	3	2,3	5,4	3,5
Третья	4,9	3,8	5	5

Как видно из таблицы 4, в среднем дети школьного возраста во всех подгруппах справились с предложенными контрольными заданиями лучше, чем дети дошкольного возраста. Применение критерия Манна-Уитни показало, что различия между средними по результатам выполнения заданий оказались статистически значимыми для каждой из подгрупп ($p < 0,05$). Также видно, что дети из первой подгруппы в обоих возрастах справились с заданиями хуже, чем дети из второй подгруппы; дети второй подгруппы справились с заданиями хуже в сравнении с детьми из третьей подгруппы. Это обстоятельство говорит о том, что символическое опосредствование положительно связано с познавательным развитием субъекта.

Сравнение результатов выполнения контрольных задания в двух группах детей в дошкольном возрасте показало, что средний ранг для группы детей, проходивших обучение с помощью символизации, равен 28,46, а для группы детей, проходившей обучение с использованием знаков — 19,73. Поскольку величина уровня значимости была меньше 0,05, можно говорить о достоверности полученных данных: успешность выполнения заданий в группе «символизации» оказалась выше, чем в группе «знаковых средств».

Точно так же сравнение ранговых показателей в группе первого класса показало, что по суммарному показателю более успешно справились с контрольными заданиями ученики из подгруппы «символ», средний ранг которых составил 16,75. Средний ранг в подгруппе «знак» составил 10,08. Поскольку уровень значимости равен 0,04, и в этом случае есть основания утверждать, что выполнение задания в группе «символизации» действительно выше, чем в группе «знаковых средств».

Эти данные хорошо согласуются с полученными нами ранее результатами на материале освоения мате-

матического понятия «функция» в младшем школьном возрасте [1]: как оказалось, дети, испытывающие сложности в освоении материала с помощью знаковых средств, смогли освоить его с помощью средств символических. Особое внимание при этом обращает на себя вторая группа детей младшего школьного возраста. Дело в том, что для детей со средним уровнем познавательного развития использование символов в обучении оказалось весьма эффективным. Это свидетельствует в пользу большей доступности символической формы репрезентации для детей, испытывающих сложности в освоении знаковых форм.

Интересно, что при проведении контрольных занятий дети из экспериментальной группы спонтанно обращались к играм, в которые они играли, воскрешали в памяти образы игр. Дети же, обучавшиеся при помощи знака, по-видимому, испытывали сложности с воссозданием тех схем и моделей, которые разбирались на занятиях. Обнаруженная закономерность подтверждает данные, полученные нами в предыдущих исследованиях [3]. В них было показано, что символическая форма репрезентации является не только более доступной для освоения содержания, но и более эмоционально насыщенной. Это обстоятельство, по-видимому, позволяет ребенку существенно дольше сохранять информацию в памяти.

Заключение

Проведенное исследование показало, что символизация может выступить в качестве эффективного способа построения образовательного содержания как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте. Б.Д. Эльконин, отвечая на вопрос о строении совокупного действия, которое выступает, с его точки зрения, в качестве единицы развития, подчеркивает, что «искомое действие должно принципиально отличаться от тех, что могут быть усвоены, построены, сформированы, как бы выучены раз и навсегда. Оно не может представляться готовым ресурсом, а должно выступить как всегда требующее осуществления заново» [15, с. 36]. Фактически, здесь говорится о том, что действие постоянно реализуется в ситуации неопределенности, в ситуации, когда готовые шаблоны не действуют. Именно такая трактовка совокупного действия вытекает из характеристики сюжетно-ролевой игры, в которой «...осуществляется моделирование социальных отношений взрослых... Это не копирование, не отпечатывание на себе, а экстрагирование, выпячивание и вынесение на первый план, как бы обнажение и удерживание того, что само по себе закрыто, зашумлено иными обстоятельствами... моделирование — это воссоздание, построение и удержание образов людской взаимности» [15, с. 38]. Другими словами, как и в игровой деятельности, в деятельности, направленной на освоение культурного содержания, ребенок непременно сталкивается с необходимостью воссоздания содержания, а значит, чем «ближе» к нему будет средство освоения содер-

жания, тем эффективнее будет протекать процесс обучения. Исходя из того, что ситуация освоения нового содержания может быть рассмотрена как ситуация неопределенности, символическое опосредствование как форма репрезентации реальности выступает в ней на первый план. Символический образ удерживает внешние свойства ситуации, интерпретация которых позволяет увидеть объективную структуру ситуации.

Обнаруженная нами связь развития произвольности с уровнем социометрического статуса ребенка также косвенно указывает на ценность игровой деятельности, в ходе которой происходит становление способности оперирования двумя планами, переключения между реальным и воображаемым пространством. Не случайно А. Лиллард пишет, что «...игра — это зона ближайшего развития ребенка, в которой взрослый не является необходимым партнером» [19], поскольку в ней ребенок самостоятельно открывает для себя возможность двойной репрезентации.

Интерес представляет изменение положения символической функции в структуре общего когнитивного развития ребенка при переходе из детского сада в начальную школу. Как показали наши результаты, если в дошкольном возрасте символизация входит в структуру общих способностей и не выделяется в отдельный фактор, то в младшем школьном возрасте ситуация меняется — символизация входит в отдельный общий фактор с креативностью, что говорит об обособлении творческих способностей детей в самостоятельную подструктуру.

Ограничения и направления дальнейшего исследования

Проведенное исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при использовании полученных данных. Использованные нами в исследовании знания об агрегатных состояниях вещества по своей природе доступны визуальному наблюдению, а потому представлены, в первую очередь, в образном плане, что может объяснять более высокую эффективность использования символизации. Хотя данное обстоятельство косвенно проверялось нами на материале математических знаний [1], видимо, нужны специальные дополнительные исследования, направленные на изучение влияния формы репрезентации содержания в стихийном опыте ребенка на успешность обучения.

Также следует иметь в виду особенности дизайна эксперимента. Эксперимент намеренно строился таким образом, чтобы дети обеих групп (экспериментальной и контрольной) осваивали идентичное содержание, опираясь либо на символические, либо на знаковые средства. У читателя может сложиться впечатление, что авторы исходят из предположения о необходимости раздельного использования этих видов опосредствования. На самом деле это противопоставление сделано с единственной целью: пока-

зять возможность эффективного использования символического опосредствования в образовательной работе. В дальнейших исследованиях мы постараемся изучить перспективные варианты сочетания знакового и символического опосредствования при построении конкретных техник освоения образовательного содержания.

Не менее важным является вопрос о том, почему, говоря о символизации как о субъектном отношении к действительности, мы в исследовании представили

как бы готовые способы символизации, вписанные в рамки игр. На наш взгляд, спонтанное проявление символизации состоит не только в реализации соответствующей стратегии при разрешении ситуации неопределенности, но важен и сам факт вхождения или не вхождения субъекта в символическое пространство. В нашем исследовании в качестве подтверждения данного тезиса выступили факты обращения детей в своей памяти к воскрешению структуры изучаемого явления.

Благодарности

Мы хотим выразить благодарность С.Н. Костроминой, Н.Е. Вераксе, В.С. Собкину, Б.Д. Эльконину за внимательное отношение к нашей работе и ценные замечания.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 14-06-00711а.

Литература

1. Веракса А.Н. Роль символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников (на примере освоения определения функции на уроках математики) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2009. № 2. С. 31–44.
2. Веракса А.Н. Формы знаковой и символической презентации в познавательной деятельности младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 103–111.
3. Веракса А.Н., Горюва А.Е., Кисель А.В. Возможности использования знаковых и символических средств в обучении дошкольников (на примере освоения феномена радуги) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 2. С. 19–34. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Veraksa_Gorovaya_Kisel.phtml (дата обращения 10.05.2015).
4. Веракса Н.Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 123–127.
5. Веракса А.Н. Символ как средство познавательной деятельности // Вопросы психологии. 2012. Т. 4. С. 62–70.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
7. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. 197 с.
8. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования: От рождения до школы / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. 336 с.
9. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования: Миры детства / Под ред. Т.Н. Дорониной. М.: ФГАУ ФИРО, 2004. 163 с.
10. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования: Успех / Под ред Н.В. Феединой. М.: Просвещение, 2015. 204 с.
11. Равен Дж.К., Корт Дж.Х., Равен Дж. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам: Раздел 2: Стандартные цветные матрицы (включая параллельные версии теста): 2-е изд., стереотип.: пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2009. 77 с.
12. Ретина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика, 1988.
13. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М.: ЭКСМО, 1999. 448 с.
14. Субботский Е.В. Строящееся сознание. М.: Смысл, 2007. 424 с.
15. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35–49.
16. Cheie L., Veraksa A., Zinchenko Yu., Gorovaya A., Visu-Petra L. A cross-cultural investigation of inhibitory control, generative fluency, and anxiety symptoms in Romanian and Russian preschoolers // Child Neuropsychology. 21 (2). P. 121–149.
17. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation. 2007.
18. Leslie A. Pretense and Representation: The Origins of «Theory of Mind» // Psychological Review. 1987. № 4. P. 421–426.
19. Lillard A.S. Pretend play skills and the child's theory of mind // Child Development. 1993. Vol. 64. P. 348–371.
20. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «frontal lobe» tasks: A latent variable analysis // Cognitive Psychology. 2000. Vol. 41. P. 49–100.
21. Oers B. van. Emergent mathematical thinking in the context of play // Educ. Stud Math. 2010. № 74. P. 23–37.
22. Phelps K.E., Woolley J.D. The Form and function of young children's magical beliefs // Developmental Psychology. 1994. № 3. P. 123–152.
23. Singer E. «Play and Playfulness, Basic Features of Early Childhood Education.» European Early Childhood Education Research Journal. 2013. Vol. 21 (2). P. 172–184.

Symbolization in the Structure of Abilities in Children of Preschool and School Age

A.N. Veraksa*

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

V.A. Yakupova**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
vera.a.romanova@gmail.com

M.N. Martynenko***

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
margaret.martynenko@gmail.com

This research explores the role of symbolization in educational activity in children of late preschool and early school age. The aim of the research was to compare the efficiency of using sign and symbolic means (i.e. schemes and models) in the learning of some new content in preschool and early school age. The study involved 46 children of late preschool age from one of the Moscow kindergartens, 20 girls and 26 boys ($M = 78$ months); and 25 first grade students of one of the Moscow schools, 16 girls and 9 boys ($M = 101$ months). The study consisted of the following stages: carrying out tests of mental abilities and dividing the subjects into two subgroups within each age group (that is, two subgroups of preschool children and two subgroups of school children) with equal levels of development of the explored abilities; conducting developmental lessons aimed at making the children familiar with phenomena characterizing phase transitions in states of aggregation of matter — with the help of symbolic means (in the experimental group) or sign means (in the control group); carrying out a posttest, that is, measuring the level of development of the concepts of aggregate states in all subgroups. The outcomes of the research indicated that symbolization may actually be an effective means of constructing learning content both in preschool and in early school age.

Keywords: psychology of preschool and early school age, symbolization, regulatory functions, symbolic mediation.

Acknowledgements

We would like to thank S.N. Kostromina, N.E. Veraksa, V.S. Sobkin and B.D. Elkonin for their attention to our research and valuable comments.

The research was conducted with the assistance of the RGNF 14-06-00711a.

References

1. Veraksa A.N. Rol' simvolicheskogo oposredstvovaniya v poznavatel'noi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov (na primere osvoeniya opredeleniya funktsii na urokakh matematiki). [The role of symbolic mediation of cognitive activity in junior school-

children (for example, the development of the function at math classes)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 2009, no. 2, pp. 31–44. (In Russ., abstr. In Engl.).

2. Veraksa A.N. Formy znakovoi i simvolicheskoi reprezentatsii v poznavatel'noi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov

For citation:

Veraksa A.N., Yakupova V.A., Martynenko M.N. Symbolization in the Structure of Abilities in Children of Preschool and School Age. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 48–56. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110205.

* *Veraksa Alexander Nikolayevich*, Ph.D., Assistant Professor, Department of Psychology, Moscow State University named M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. *veraksa@yandex.ru*

** *Yakupova Vera Anatol'evna*, Graduate of the Faculty of Psychology, Moscow State University, Moscow, Russia. *vera.a.romanova@gmail.com*

*** *Martynenko Margarita Nikolaevna*, Student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia. *margaret.martynenko@gmail.com*

[Sign forms and symbolic representation in the cognitive activity of junior schoolboys]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2009, no. 1, pp. 103–111. (In Russ., abstr. In Engl.).

3. Veraksa A.N., Gorovaya A.E., Kisel' A.V. Vozmozhnosti ispol'zovaniya znakovykh i simvolicheskikh sredstv v obuchenii doshkol'nikov (na primere osvoeniya fenomena radugi) [The possibility of using sign and symbolic tools in teaching preschool children (for example, the development of the phenomenon of the rainbow)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYRDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDY.ru], 2014. Vol. 6, no. 2, pp. 19–34. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Veraksa_Gorovaya_Kisel.phtml (In Russ., abstr. In Engl.).

4. Veraksa N.E. Osobennosti preobrazovaniya protivorechivyykh problemnykh situatsii doshkol'nikami [Features of conversion controversial problem situations by preschoolers]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1981, no. 3, pp. 123–127.

5. Veraksa A.N. Simvol kak sredstvo poznavatel'noi deyatel'nosti [Symbol as a means of cognitive activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2012, Vol. 4, pp. 62–70. (In Russ., abstr. In Engl.).

6. Vygotskii L. S. Sbranie sochinenii v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: In 6V. Vol.3. Problems of mind development]. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow: Pedagogy, 1983. 368 p.

7. D'yachenko O.M. Razvitie voobrazheniya doshkol'nika [Imagination development of preschoolers]. Moscow: International Educational and Psychological College, 1996. 197 p.

8. Veraksa N.E. (eds.) Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya: Ot rozhdeniya do shkoly [Approximate basic educational program of preschool education: From birth to school]. Moscow: MOSAIC-Synthesis, 2011. 336 p.

9. Doronova T.N. (ed.) Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya: Miry detstva. [Approximate basic educational program of preschool education: The worlds of childhood]. Moscow: FGAU FIED, 2004. 163 p.

10. Fedina N.V. (ed.) Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya: Uspekhi [Exemplary basic educational program of preschool education: Success]. Moscow: Education, 2015. 204 p.

11. Raven Dzh.K., Kort Dzh.Kh., Raven Dzh. Rukovodstvo k Progressivnym Matritsam Ravena i Slovarnym Shkalam: Razdel 2: Standartnye Tsvetnye matritsy (vkluychaya paralel'nye versii Testa) [A Guide to the Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales: Section 2: Standard Color matrix (including parallel version of the test)], 2nd ed., a stereotype. Moscow: Kogito Center, 2009. 77 p. (In Russ.).

12. Repina T. A. Sotsial'no-psikhologicheskaya kharakteristika gruppy detskogo sada [Socio-psychological characteristics of the group of kindergarten]. Moscow: Pedagogy, 1988.

13. Rubinstein S.Ja. Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii [Experimental methods of psychopathology]. Moscow: Eksmo, 1999. 448 p.

14. Subbotskii E.V. Stroyashcheesya soznanie [Shaping consciousness]. Moscow: Smysl, 2007. 424 p.

15. El'konin B.D. Deistvie kak edinita razvitiya. [Action as a unit of development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2004, no. 1, pp. 35–49.

16. Cheie L., Veraksa A., Zinchenko Yu., Gorovaya A., Visu-Petra L. A cross-cultural investigation of inhibitory control, generative fluency, and anxiety symptoms in Romanian and Russian preschoolers. *Child Neuropsychology*, 2015. Vol. 21, no. 2, pp. 121–149.

17. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007a.

18. Leslie A. Pretense and Representation: The Origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, 1987, no. 4, pp. 421–426.

19. Lillard A.S. Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 1993. Vol. 64, pp. 348–371.

20. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 2000, no. 41, pp. 49–100.

21. Oers B. van. Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educ. Stud Math*, 2010, no. 74. pp. 23–37.

22. Phelps K.E., Woolley J.D. The Form and function of young children's magical beliefs. *Developmental Psychology*, 1994, no. 3, pp. 123–152.

23. Singer, E. Play and Playfulness, Basic Features of Early Childhood Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2013, Vol. 21, no. 2, pp. 172–184.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Развитие у детей в раннем детстве и дошкольном возрасте ориентировки в эмоциональных состояниях на основе овладения способами использования языковых средств

С.В. Маланов*

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола, Россия,
MalanovSV@mail.ru

Анализируется формирование высших психических функций, которые обеспечивают регуляцию эмоциональных состояний. Эмпирически выявляются этапы овладения детьми в раннем детстве и дошкольном возрасте языковыми средствами, служащими опорой для ориентировки в эмоциональных отношениях и состояниях. Выборка: 94 ребенка раннего и дошкольного возраста от 1,8 года до 7,5 лет. Показано, что с 1,8 лет дети овладевают умениями выделять и фиксировать эмоциональные состояния и переживания в соответствии с речевыми указаниями взрослых. Выявлена общая тенденция в развитии предметной отнесенности слов: сначала дети начинают выделять эмоциональные состояния и отношения в соответствии с контекстом межсубъектных взаимодействий, затем — в соответствии с мимическими выражениями на лицах, еще позднее — на обобщенных пиктографических изображениях мимических комплексов. С возраста 2,4 года начинают формироваться умения самостоятельно использовать языковые средства для выделения и обозначения эмоций у других. На основе обобщения опыта анализа эмоций у других формируются умения с помощью языковых средств выделять и частично осознавать собственные эмоции. Такие умения обнаруживаются с возраста 3,5 лет у некоторых детей, и только к 7,5 годам начинают наблюдаться у большей части дошкольников.

Ключевые слова: высшие психические функции, эмоциональные состояния и отношения, языковые средства и речевые действия, регуляция эмоциональных состояний в онтогенезе.

Поскольку с момента рождения взрослые на основе речевых указаний организуют и предметно ориентируют эмоциональные состояния и отношения младенца, постольку эмоции приобретают все особенности высших психических функций (ВПФ). Вместе с тем, положения культурно-исторической теории развития ВПФ недостаточно привлекаются к анализу и объяснению онтогенетического развития эмоциональной сферы [1; 3; 4; 12].

В исходных взаимодействиях со взрослыми младенец ориентируется на экспрессивные средства (мимика, пантомимика, голосовые интонации), которые выделяются в качестве средств регулирования и организации взаимодействий. Постепенно во взаимодействиях с людьми и предметами человеческой культуры ребенок устанавливает широкий диапазон положительных и отрицательных эмоциональных отношений. Формируются индивидуальные предметно-отнесен-

Для цитаты:

Маланов С.В. Развитие у детей в раннем детстве и дошкольном возрасте ориентировки в эмоциональных состояниях на основе овладения способами использования языковых средств // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 57–67. doi: 10.17759/chp.2015110206.

* *Маланов Сергей Владимирович*, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола, Россия. *MalanovSV@mail.ru*

ные эмоциональные переживания и мотивационные отношения, среди которых ведущее место занимает мать, которая на ранних этапах развития младенца является центральным источником устранения отрицательных и актуализации положительных эмоционально-органических состояний [10; 11; 16]. Приобретая предметную отнесенность, эмоции, наряду с функцией субъективного переживания органических состояний, начинают выполнять функцию избирательной «эмоционально-пристрастной ориентировки» во взаимодействиях с людьми и предметными условиями окружающего мира [2; 3; 6; 15; 18].

Овладевая способами использования языка во взаимодействиях с людьми, ребенок учится выделять и осознавать эмоциональные состояния и отношения. При этом особенности использования языковых средств родителями во взаимодействиях с ребенком во многом определяют как недоразвитие, так и высокое развитие умений и способностей ребенка выделять и осознавать эмоциональные состояния, как у других людей, так и у себя. В настоящее время подобные умения и способности анализируются в контексте исследований феноменов алекситимии [15] и эмоционального интеллекта [9]. Вместе с тем недостаточно эмпирических данных об этапах и закономерностях овладения детьми способами использования языковых средств, обеспечивающих актуализацию ориентировки в эмоциональных состояниях и отношениях.

Каковы общие закономерности овладения детьми языковыми средствами, обеспечивающими выделение, обозначение и осознание эмоций? В соответствии с известными закономерностями формирования ВПФ, можно сформулировать ряд гипотез.

1. Чтобы использовать языковые средства, обозначающие эмоциональные состояния и отношения, ребенок должен сначала установить их предметную отнесенность — научиться в соответствии с речевыми указаниями взрослых в различных ситуациях выделять экспрессивно выражаемые эмоциональные состояния и отношения у других людей, у сказочных и мультипликационных персонажей, литературных героев. Вслед за этим ребенок учится (приобретает умения) с помощью соответствующих языковых средств самостоятельно выделять и фиксировать такие эмоции у людей и различных персонажей в подобных ситуациях.

2. Установив внешнюю предметную отнесенность языковых средств, обозначающих эмоции, ребенок овладевает умениями в соответствии с речевыми указаниями взрослых выделять, обозначать и осознавать собственные эмоциональные состояния и отношения в определенных жизненных ситуациях. На основе таких исходно разделенных со взрослыми умений ребенок учится самостоятельно выделять с помощью соответствующих языковых средств собственные субъективные состояния.

3. Выделение и фиксирование с помощью языковых средств собственных эмоциональных переживаний и отношений, а также соответствующих им экс-

прессивных компонентов, лежит в основе последующего формирования и развития умений осуществлять произвольный контроль по отношению: а) к влиянию эмоциональных состояний и переживаний на взаимодействия и взаимоотношения с людьми, а также на реализацию предметных действий; б) к экспрессивному выражению эмоциональных состояний и переживаний.

С целью частичной верификации выдвинутых гипотез было проведено исследование, направленное на выявление онтогенетических этапов и возрастных границ, на протяжении которых дети устанавливают предметную отнесенность и овладевают значениями лексических средств, обозначающих наиболее часто выделяемые эмоциональные состояния и переживания: радость (удовольствие), гнев (злость), грусть (печаль), страх, удивление.

Метод

В исследовании приняли участие более 100 детей раннего и дошкольного возраста от 1,5 до 7,5 лет. Исследование проводилось Д.В. Гущиной в течение двух месяцев (март—апрель 2014 г.) на базе детской развивающей студии Сонатал-центра «МаМалыш» и ДОУ «Детский сад №70 г. Йошкар-Олы «Ягодка» [7; 8]. При этом было установлено, что дети до 1,8 года не справлялись с заданиями в связи с отсутствием понимания того, что им предлагается сделать. Дети либо выбирали изображения «наугад», либо не могли сосредоточиться на изображениях и усидеть на месте. Поэтому в итоговую выборку вошли 94 ребенка раннего и дошкольного возраста от 1 года 8 месяцев до 7 лет 5 месяцев.

Для сбора эмпирических данных использовались: а) сюжетные изображения сказочных персонажей, выражающих соответствующие эмоции; б) изображения из методики М.Я. Семаго «эмоциональные лица», которые дополнялись недостающими изображениями: по 5 изображений лиц девочек и лиц мальчиков [16]; в) обобщенные изображения лиц девочек и лиц мальчиков на пиктограммах (рис. 1).

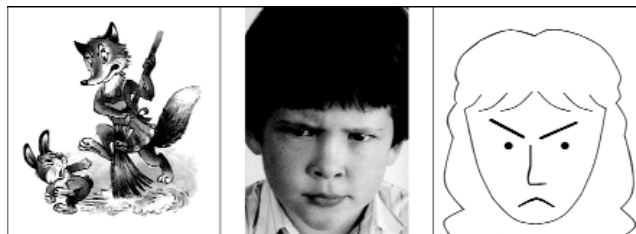


Рис. 1. Образцы трех типов предметного материала, использованного в исследовании для распознавания и выделения эмоции гнева

В исследовании **детям предлагалось выполнить три типа заданий.**

1. По речевым указаниям взрослого, называющего определенную эмоцию (эмоциональное состоя-

ние) выбрать соответствующую сюжетную картинку, изображение лица, пиктограмму.

2. Назвать (обозначить словом), какая эмоция (эмоциональное состояние) изображена на сюжетной картинке, изображении лица, пиктограмме.

Такие задания дети выполняли по отношению: а) к персонажам на сюжетных изображениях; б) к фотоизображениям детских лиц; в) к пиктограммам, обозначающим эмоционально-мимические комплексы.

3. По названной взрослым эмоции (эмоциональному состоянию, переживанию) представить, вспомнить подобное состояние (переживание) у себя и рассказать о нем (где, когда, почему, как переживается).

Дети раннего возраста обследовались в присутствии родителей, которым не разрешалось подсказывать и перефразировать вопросы экспериментатора, а также отвлекать ребенка от решаемых задач. Дети дошкольного возраста обследовались без родителей.

Сначала, на первом этапе исследования, ребенок, по речевым указаниям, выделял экспрессивно выражаемые эмоциональные состояния, представленные на разных типах предметного материала: а) на сюжетных картинках; б) на фотографиях; в) на пиктограммах. В случае если ребенок не мог ответить на поставленный вопрос, вопросы повторялись с использованием синонимичных слов. («Покажи, пожалуйста, на какой картинке девочка/мальчик радуется?»; «Покажи, кто на картинке веселый, радостный?»).

На втором этапе исследования детям последовательно предъявлялись изображения, и требовалось сказать, какая эмоция (настроение, переживание) у девочки/мальчика или персонажа на картинке. Такие задания были доступны для выполнения в основном детям среднего и старшего дошкольного возраста. Заметим, что некоторые дети, когда не могли с помощью речи обозначить эмоцию, пытались изобразить ее с помощью мимики и пантомимики.

На третьем этапе исследования детям задавались вопросы о том, когда и где они испытывают то или иное эмоциональное состояние. Например: «Расскажи, пожалуйста, бывает ли так, что ты боишься? Почему?», «Ты когда-нибудь злишься/злился? Почему?». При этом учитывались только ответы, в которых дети отвечали на вопрос, приводя какой-либо пример или указывали на ситуацию: «...я злюсь, когда мне не разрешают играть игрушками» и т.п.

Результаты

Полученные результаты позволили выявить ряд закономерностей, которые характеризуют стихийное овладение детьми умениями использовать языковые средства для обозначения эмоциональных состояний (переживаний). В зависимости от успешности выполнения разных заданий испытуемые из Сонатал-центра «МаМалыш» разделились на три возрастные группы: 23 испытуемых в возрасте 1,8–2,3 года, 28 испытуемых в возрасте 2,4–3,4 года, 18 испытуемых в возрасте 3,5–4,5 года. Четвертая возрастная группа была обследована в ДООУ «Ягодка»: 25 испытуемых в возрасте 5,6–7,5 года.

Результаты, полученные при выполнении детьми 1-го и 2-го заданий с разными типами предметного материала, представлены в табл. 1 и 2.

Каковы возрастные границы овладения умениями использовать языковые средства для обозначения разных эмоций? Возрастные этапы развития у детей умений выделять эмоцию радости: а) по речевым указаниям других людей; б) на основе самостоятельного использования слов, — представлены на рис. 2.

С возраста 1,8 (1 год 8 месяцев) у большей части детей наблюдаются умения по речевым указаниям

Таблица 1

Возрастные этапы развития у детей умений выделять эмоции по речевым указаниям на графических изображениях (в % отношении к общему количеству обследованных детей данной группы)

Эмоция	Предметный материал	Возраст и количество испытуемых			
		1,8–2,3 n = 23	2,4–3,4 n = 28	3,5–4,5 n = 18	5,6–7,5 n = 25
Радость	Сюжетные картинки	91,3%	89,3%	94,4%	100%
	Фотографии	56,5%	82,1%	88,9%	92,0%
	Пиктограммы	56,5%	60,7%	83,3%	100%
Гнев	Сюжетные картинки	91,3%	92,9%	94,4%	96,0%
	Фотографии	47,8%	100%	77,8%	100%
	Пиктограммы	30,4%	75,0%	88,9%	100%
Печаль (грусть)	Сюжетные картинки	86,9%	89,3%	94,4%	100%
	Фотографии	39,1%	75,0%	94,4%	92,0%
	Пиктограммы	30,4%	50%	61,1%	96,0%
Страх	Сюжетные картинки	78,3%	85,7%	88,9%	96,0%
	Фотографии	52,2%	64,3%	100%	56,0%
	Пиктограммы	34,8%	28,6%	50,0%	60,0%
Удивление	Сюжетные картинки	78,3%	85,7%	88,9%	100%
	Фотографии	43,5%	75,0%	72,2%	84,0%
	Пиктограммы	26,1%	42,9%	44,4%	80,0%
Отвращение	Пиктограммы	26,1%	35,7%	50%	68,0%

Возрастные этапы развития у детей умений самостоятельно выделять и называть эмоции на графических изображениях (в % отношении к общему количеству обследованных детей данной группы)

Эмоция	Предметный материал	Возраст и количество испытуемых			
		1,8–2,3 n = 23	2,4–3,4 n = 28	3,5–4,5 n = 18	5,6–7,5 n = 25
Радость	Сюжетные картинки	0%	14,3%	38,9%	84,0%
	Фотографии	0%	10,7%	55,6%	84,0%
	Пиктограммы	0%	10,7%	44,4%	72,0%
Гнев	Сюжетные картинки	0%	28,6%	55,6%	76,0%
	Фотографии	0%	25,0%	38,9%	88,0%
	Пиктограммы	0%	14,3%	38,9%	60,0%
Печаль (грусть)	Сюжетные картинки	0%	14,3%	55,6%	80,0%
	Фотографии	0%	14,3%	22,2%	72,0%
	Пиктограммы	0%	3,6%	38,9%	68,0%
Страх	Сюжетные картинки	0%	3,6%	27,8%	52,0%
	Фотографии	0%	0%	5,6%	60,0%
	Пиктограммы	0%	0%	0%	48,0%
Удивление	Сюжетные картинки	0%	0%	16,7%	60,0%
	Фотографии	0%	0%	22,2%	52,0%
	Пиктограммы	0%	0%	5,6%	36,0%
Отвращение	Пиктограммы	0%	0%	0%	12,0%

взрослых выделять сюжеты изображений, соответствующие эмоции радости. Менее эффективно выделяется эмоция радости на фотоизображениях лиц и на пиктограммах, обобщенно изображающих эмоционально-мимические комплексы.

Умения самостоятельно называть эмоцию радости при восприятии соответствующих изображений обнаруживаются у детей с возраста 2,4 года (14%) и количество таких детей увеличивается к возрасту 7,5 лет и старше.

На рис. 3 и рис. 4 представлены возрастные особенности развития у детей умений выделять эмоцию гнева (злости) и эмоцию грусти (печали). Наблюда-

ется сходство общих тенденций возрастного развития умений использовать слова для обозначения эмоций гнева и грусти с умениями использовать слова для обозначения эмоций радости.

На рис. 5 и рис. 6 представлены возрастные этапы развития у детей умений выделять эмоции страха и удивления. Наблюдается относительно меньшее количество детей с наличием умений использовать языковые средства при выделении эмоций страха и удивления, но сохраняются тенденции в последовательности развития таких умений в разных возрастных группах. При этом на фотографиях и пиктографических изображениях лиц эмоция страха намного

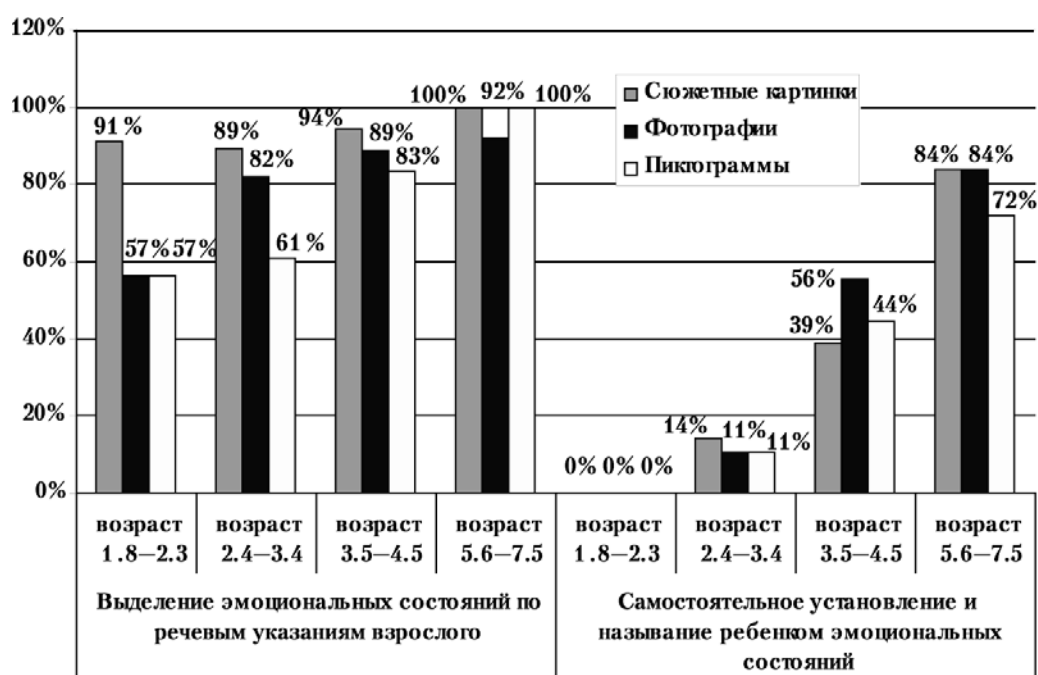


Рис. 2. Возрастные этапы развития у детей умений выделять эмоцию радости: а) по речевым указаниям других людей; б) на основе самостоятельного использования слов (в % отношениях к общему количеству обследованных детей данной группы)

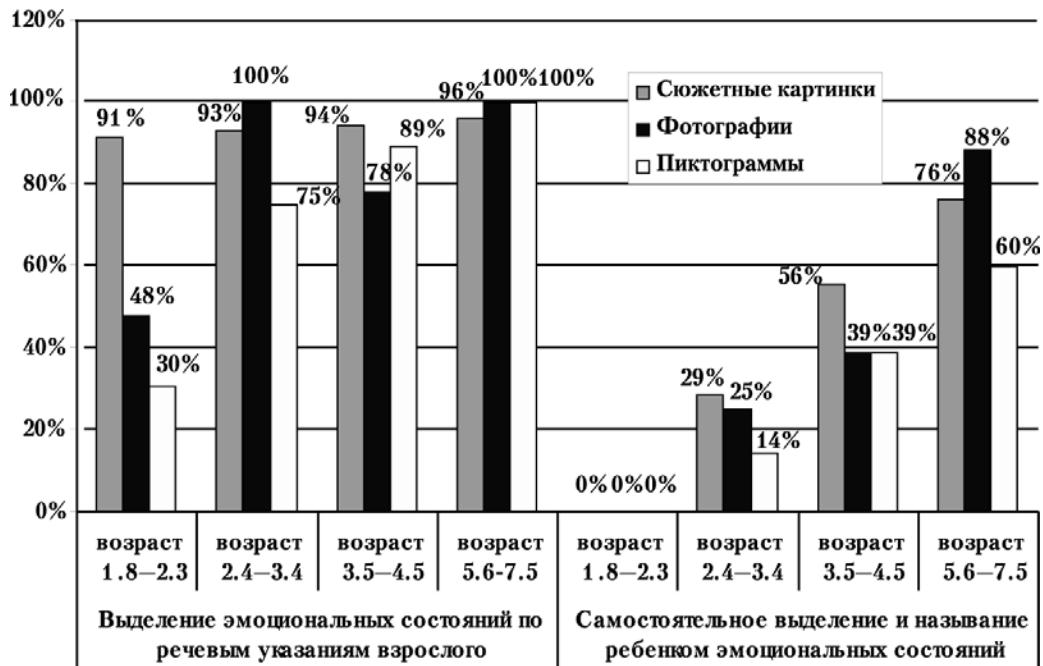


Рис. 3. Возрастные этапы развития у детей умений выделять эмоцию гнева: а) по речевым указаниям других людей; б) на основе самостоятельного использования слов (в % отношении к общему количеству обследованных детей данной группы)

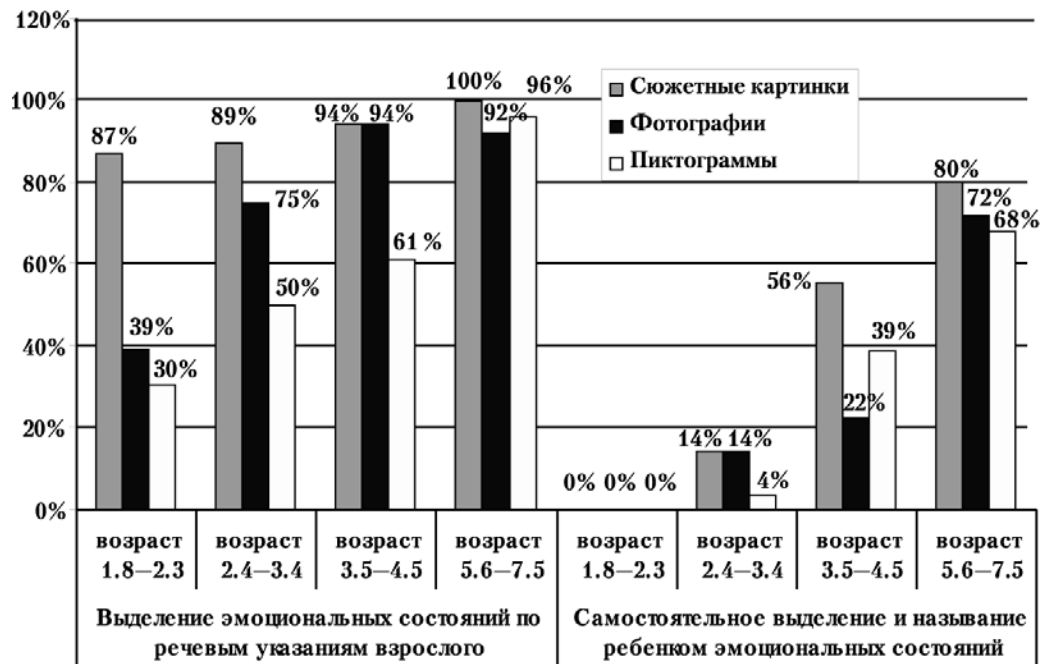


Рис. 4. Возрастные этапы развития у детей умений выделять эмоцию печали (грусти): а) по речевым указаниям других людей; б) на основе самостоятельного использования слов (в % отношении к общему количеству обследованных детей данной группы)

менее успешно распознавалась детьми в возрасте 5,6–7,5 лет, чем детьми 3,5–4,5 лет.

Самостоятельное использование слов для выделения и обозначения эмоций страха и удивления вызывает трудности у детей до возраста 3,5 года.

Объединение всех полученных результатов независимо от возраста испытуемых позволяет судить об успешности выполнения детьми разных типов заданий в зависимости от модальности выделяемых эмо-

ций (в % отношении к общему количеству заданий каждого типа). По речевым указаниям взрослых дети более эффективно выделяют эмоциональные состояния (переживания) гнева, радости и печали (грусти) и менее эффективно — эмоции удивления и страха (рис. 7).

Самостоятельно выделять и обозначать с помощью слов соответствующие эмоциональные состояния (переживания) дети начинают с отстава-

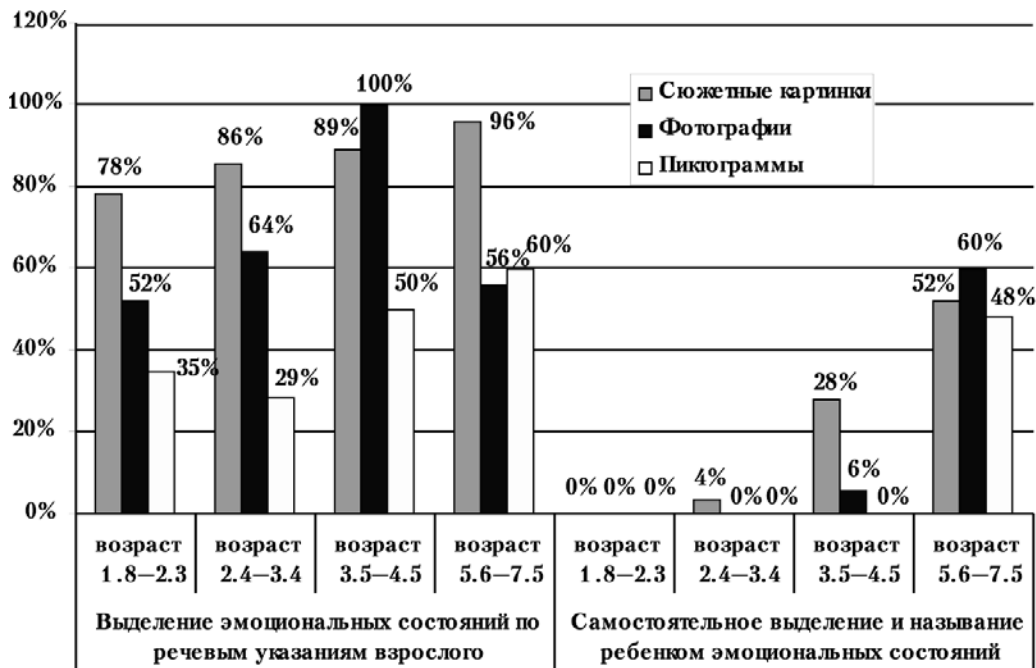


Рис. 5. Возрастные этапы развития у детей умений выделять эмоцию **страха**: а) по речевым указаниям других людей; б) на основе самостоятельного использования слов (в % отношении к общему количеству обследованных детей данной группы)

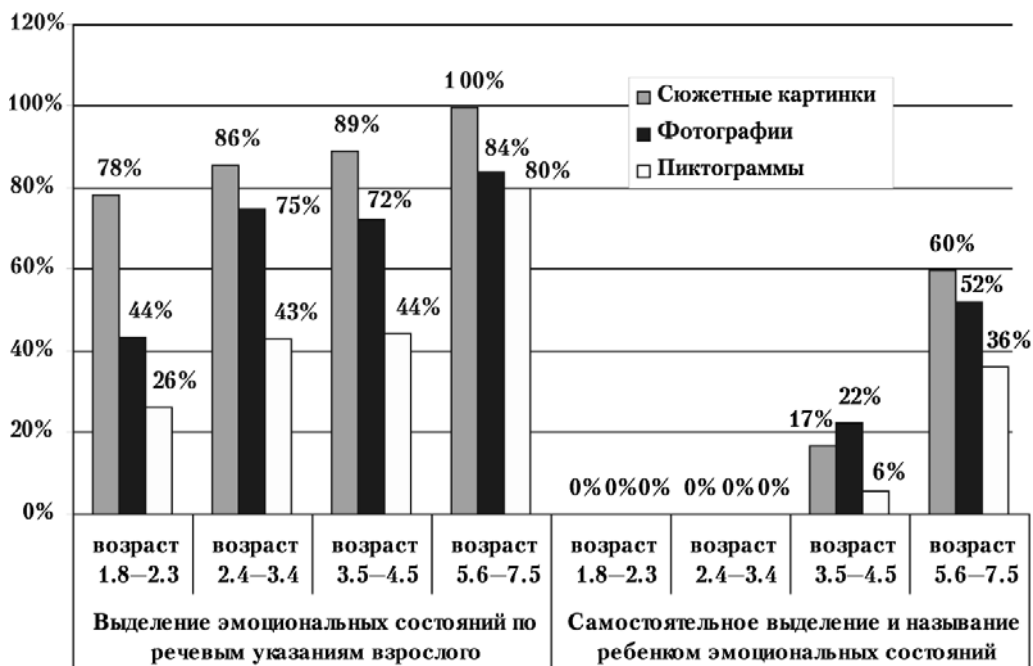


Рис. 6. Возрастные этапы развития у детей умений выделять эмоцию **удивления**: а) по речевым указаниям других людей; б) на основе самостоятельного использования слов (в % отношении к общему количеству обследованных детей данной группы)

нием примерно на один год и выполняют такие задания менее успешно. Подобные различия наблюдаются до возраста 7,5 лет и старше. При этом также, как и в первом типе заданий, дети более успешно выделяют и обозначают эмоции гнева, радости и печали и менее эффективно — эмоции страха и удивления.

Заметим, что представленные на рис. 2–6, а также на рис. 7 результаты свидетельствуют только о наличии общих тенденций в развитии соответствующих

речевых умений у детей. Различия в осознании детьми эмоций разных модальностей могут определяться множеством факторов: склонностью родителей (взрослых) чаще или реже выделять с помощью языковых средств соответствующие эмоции и обсуждать их с ребенком; предметными условиями, в которых актуализируются соответствующие эмоции; наличием у ребенка индивидуального опыта переживаний подобных состояний в подобных предметных условиях и т. д.

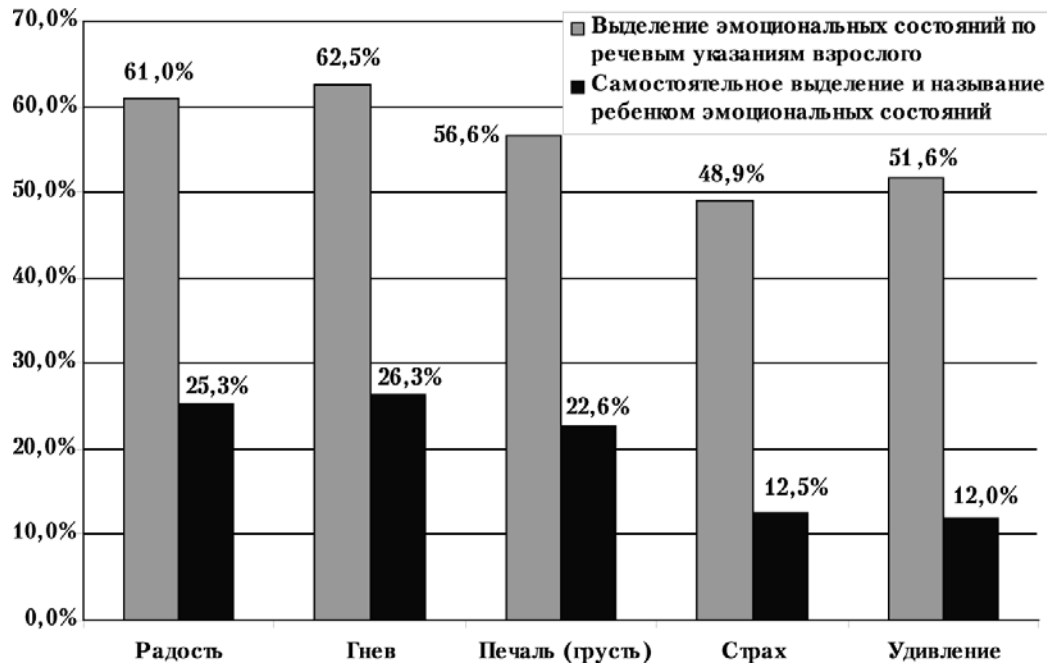


Рис. 7. Различия успешности выполнения разных типов заданий в зависимости от модальности эмоций (в % отношении к общему количеству заданий каждого типа)

Сравнение полученных результатов независимо от возраста испытуемых и модальности выделяемых эмоций позволяет судить об успешности выполнения детьми заданий с разными типами предметного содержания (рис. 8). По речевым указаниям взрослых дети более успешно выделяют эмоции у персонажей на сюжетных изображениях, менее эффективно — на фотоизображениях детских лиц и наименее эффективно — на пиктографических изображениях, обобщенно представляющих эмоционально-мимические комплексы ($\chi^2 = 30.65$; $p \leq 0,01$). Аналогичные различия наблюдаются и в успешности самостоятельного распознавания и названия эмоций детьми ($\chi^2 = 6.18$; $p \leq 0,01$).

Наиболее сложными для детей оказались задания, требующие по указанной взрослым эмоции (состоянию, переживанию) представить и рассказать о подобном состоянии или переживании у себя (рис. 9). Полученные результаты показали, что до возраста 2,3 года у детей отсутствуют умения рефлексивно выделять и анализировать собственные эмоциональные переживания и состояния. После 2,3 лет дети начинают рефлексивно анализировать и частично осознавать переживания эмоций гнева (злости), радости и печали (грусти). Эмоции страха и удивления начинают рефлексивно анализироваться детьми примерно с возраста 3,5 лет.

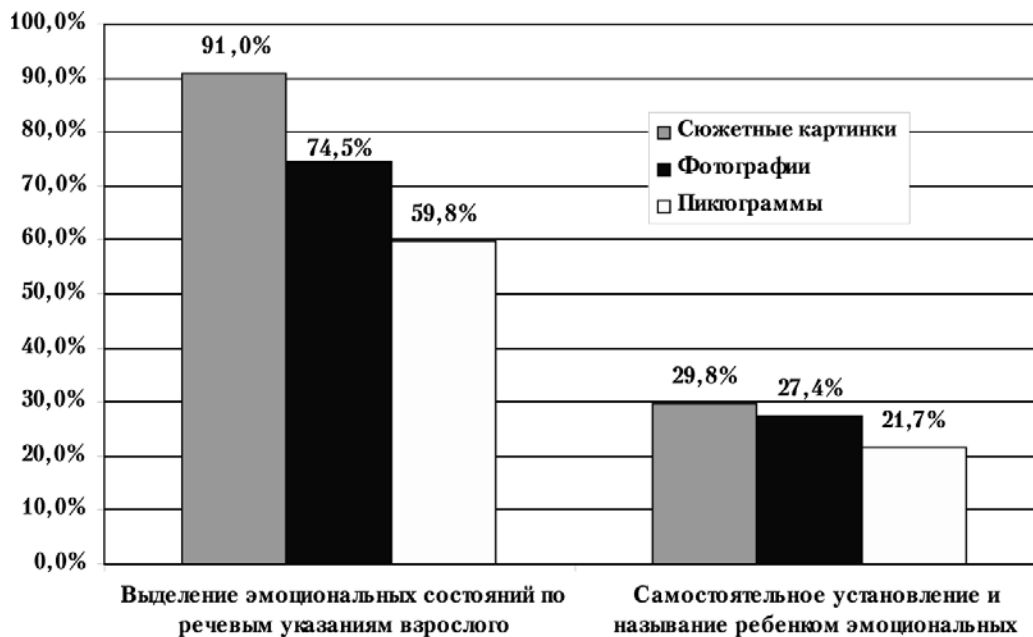


Рис. 8. Различия успешности выполнения разных типов заданий в зависимости от предметного содержания (в % отношении к общему количеству заданий каждого типа)

При этом наиболее доступными для рефлексивного анализа оказываются переживания гнева (36% детей в возрасте от 2,4 до 3,4 лет и 87% детей в возрасте 5–7,5 лет) и радости (27% детей в возрасте от 2,4 до 3,4 лет и 81% детей в возрасте 5–7,5 лет). Наименее доступными для рефлексивного анализа оказываются эмоции страха и удивления.

Обсуждение результатов

Полученные в исследовании результаты подтверждают общую закономерность развития ВПФ и позволяют выделить центральные направления в овладении детьми способами использования языковых средств.

С возраста 1,8 лет дети постепенно овладевают предметной отнесенностью слов, обозначающих эмоции — формируются умения в соответствии с речевыми указаниями взрослых выделять и фиксировать с помощью языковых средств эмоциональные состояния и переживания в определенных типах межсубъектных взаимодействий или предметных ситуаций. Об этом свидетельствует более раннее выделение детьми эмоций на сюжетных изображениях. Вслед за этим слова, обозначающие эмоции, начинают предметно соотноситься с мимическими выражениями эмоциональных состояний и отношений. Затем соответствующие разным эмоциям мимические комплексы обобщаются, и ребенок все более успешно в соответствии с речевыми указаниями начинает их выделять на пиктографических изображениях (рис. 2–8).

Умения самостоятельно использовать слова для выделения и обозначения эмоциональных состояний и отношений при восприятии межсубъектных взаимодействий на сюжетных картинках, фотографиях лиц, а также обобщенных изображений мими-

ческих признаков на пиктограммах формируются с возраста 2,4 года. При этом по отношению ко всем типам предметного материала наблюдается параллельное развитие таких умений, которые на протяжении дошкольного возраста оказываются менее развитыми, чем умения выделять эмоции по речевым указаниям взрослых.

Умения с помощью языковых средств выделять и частично осознавать собственные эмоции начинает регистрироваться у отдельных детей после 2,4 лет, более заметно обнаруживаются с возраста после 3,5 лет, и только к 7,5 годам начинают наблюдаться у большей части дошкольников.

Почему анализ овладения детьми способами использования языковых средств, обозначающих эмоциональные состояния и отношения, а также развития у детей соответствующих речевых умений представляет интерес, как для теоретической, так и прикладной психологии? Это связано с тем, что на основе таких умений формируются и развиваются приемы произвольной преднамеренной регуляции действий, экспрессии, общения, которые реализуются взрослыми людьми вопреки актуальным эмоциональным состояниям и отношениям.

Развернутые приемы произвольной регуляции эмоциональных состояний у взрослого человека предполагают ряд опосредствованных внутренней речью направлений ориентировки на основе выделения и актуализации их с помощью языковых средств.

- Ориентировка в собственных переживаниях и эмоциональных состояниях, которые актуализируются в определенной ситуации (осознание эмоций).
- Ориентировка в причинах и факторах, которые вызывают такие переживания и эмоциональные состояния (осознание причин, вызывающих эмоции).
- Ориентировка в возможных негативных и позитивных последствиях, к которым приводят соответствующую

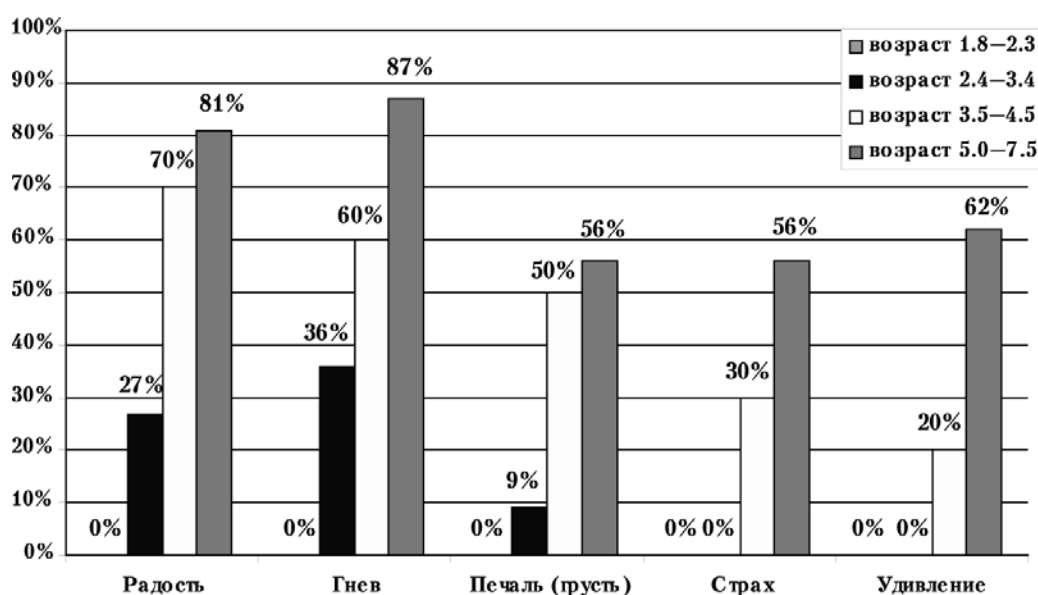


Рис. 9. Возрастные различия в умениях представлять и рассказывать о собственных эмоциях (в % отношении к общему количеству обследованных детей данной возрастной группы)

щие эмоциональные переживания и состояния (осознание последствий, к которым могут вести эмоции).

• Произвольное планирование и организация таких форм поведения, действий, общения, которые реализуются вопреки осознанному эмоциональному состоянию или переживанию [5; 10; 15].

Полученные результаты показывают, что развитие эмоциональной регуляции подчиняется общим закономерностям формирования ВПФ. Накопление эмпирических данных в этой области психологии позволит: во-первых, конкретизировать теорию эмоциональных явлений в контексте культурно-исторической психологии; во-вторых, намного более эффективно прогнозировать и обеспечивать психолого-педагогические условия для формирования и раз-

вития психологических механизмов эмоциональной регуляции, как у детей, так и у взрослых.

В заключение отметим, что подобные исследования реализуются под руководством Е.А. Сергиенко на методологических основаниях когнитивной психологии с опорой на «модель психического (The Theory of Mind) как ментального механизма становления субъектности» [17, с. 328–407]. На наш взгляд, в таком теоретическом контексте методы сбора эмпирических данных и особенно их объяснение будут сохранять характер редукции психических функций и причин их развития к механизмам переработки информации мозгом и в мозге, что необходимо приводит к подмене предмета исследования психологии методами моделирования [13].

Литература

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 544 с.
2. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998. 685 с.
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: МГУ, 1990. 288 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследие. М.: «Педагогика», 1984. 400 с.
5. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. 480 с.
6. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. 400 с.
7. Гуцина Д.В. Включение языковых средств в организацию эмоциональных состояний у детей раннего и дошкольного возраста. Выпускная квалификационная работа. Йошкар-Ола, МарГУ, кафедра общей и прикладной психологии, 2014.
8. Гуцина Д.В. Проблема включения языковых средств в организацию эмоциональных состояний у детей раннего и дошкольного возраста // Студенческая наука и XXI век. 2014. № 11. С. 105–107.
9. Загвоздкин В.К. Эмоциональный интеллект и его развитие // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 97–103.
10. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка // Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. С. 216–221.
11. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 384 с.
12. Маланов С.В. Системно-деятельностный культурно-исторический подход к анализу и объяснению психических явлений: объяснительные принципы и теоретические положения. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. 496 с.
13. Маланов С.В. Две альтернативные парадигмы в научно ориентированной психологии // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Под ред. Т.В. Корниловой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 288–307.
14. Маланов С.В. К вопросу о психологических механизмах развития эмоциональной регуляции у животных и человека // Вестник Марийского государственного университета. 2013. №11. С. 56–61.
15. Нартова-Бочавер С.К., Потапова А.В. Уровень алекситимии как индикатор психологической устойчивости студентов технических и гуманитарных вузов // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 10–17.
16. Семаго М.Я. Диагностический комплект психолога. М.: АПК и ППРО, 2007. 17 с.
17. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. 464 с.
18. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 416 с.

Identifying Emotions through Language Means in Early Childhood

S.V. Malanov*

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia,
MalanovSV@mail.ru

The paper focuses on the development of higher mental functions responsible for emotional regulation and describes a study revealing the stages in which young children acquire certain language means that help them to identify emotional states and understand emotional relationships. The sample of the study consisted of 94 children aged from 1.8 to 7.5 years. The outcomes suggest that at the age of 1.8 the children begin to acquire skills necessary for recognizing emotions basing on what the adults tell them. The revealed general tendency in the development of object reference of words is as follows: at first the children are able to identify emotional states and relationships according to the context of intersubjective interactions; later, basing on facial expressions; and finally, basing on pictograms of facial expressions. At the age of 2.4 years the children begin to employ language tools for identifying and naming emotions in others by themselves. Basing on their experience of analyzing emotions in others, the children then gradually develop the skills for identifying and partly recognizing their own emotions. Such skills may actually be found in some children at the age of 3.5 years, but usually it is not until the age of 7.5 that they can be observed in most preschoolers.

Keywords: higher mental functions, emotional states and relationships, language means and speech actions, emotional regulation in ontogenesis.

References

1. Breslav G.M. *Psikhologiya emotsii* [Psychology of emotions]. Moscow: Smysl; Publ. tsentr "Akademiya", 2004. 544 p.
2. Vekker L.M. *Psikhika i real'nost': edinaya teoriya psikhicheskikh protsessov* [Mind and Reality: a unified theory of mental processes]. Moscow: Smysl, 1998. 685 p.
3. Vilyunas V.K. *Psikhologicheskie mekhanizmy motivatsii cheloveka* [Psychological mechanisms of human motivation]. Moscow: MGU, 1990. 288 p.
4. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: Vol. 6. Nauchnoe nasledstvo* [Works: In 6 v. V. 6. The scientific legacy]. Moscow: "Pedagogika", 1984. 400 p.
5. Gal'perin P.Ya. *Lektsii po psikhologii* [Lectures on psychology]. Moscow: Knizhnyi dom "Universitet": Vysshaya shkola, 2002. 480 p.
6. Gal'perin P.Ya. *Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka* [Psychology as an objective science]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; Voronezh: Publ. NPO "MODEK", 1998. 400 p.
7. Gushchina D.V. *Vklyuchenie yazykovykh sredstv v organizatsiyu emotsional'nykh sostoyanii u detei rannego i doshkol'nogo vozrasta* [The inclusion of linguistic resources in the organization of emotional states in infants and preschool children]. *Vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota*. Ioshkar-Ola, MarGU, kafedra obshchei i prikladnoi psikhologii, 2014.
8. Gushchina D.V. *Problema vklyucheniya yazykovykh sredstv v organizatsiyu emotsional'nykh sostoyanii u detei rannego i doshkol'nogo vozrasta* [The problem of inclusion of linguistic resources in the organization of emotional states in infants and preschool children]. *Studencheskaya nauka i XXI vek* [Students' Science and XXI century], 2014, no. 11, pp. 105–107.
9. Zagvozdkin V.K. *Emotsional'nyi intellekt i ego razvitie* [Emotional intelligence and its development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2008, no. 2, pp. 97–103.
10. Zaporozhets A.V. *Razvitie emotsional'noi regulyatsii deistvii u rebenka* [The development of emotional regulation of the child's actions]. *Izbrannyye psikhologicheskie trudy: Vol. 1. Psikhicheskoe razvitie rebenka* [Selected psychological works: In 2 t. T. 1. Mental development of children]. Moscow: Pedagogika, 1986, pp. 216–221.
11. Lisina M.I. *Obshchenie, lichnost' i psikhika rebenka* [Communication, personality and psyche of the child]. Moscow: Publ. "Institut prakticheskoi psikhologii", Voronezh: NPO "MODEK", 1997. 384 p.
12. Malanov S.V. *Sistemno-deyatelnostnyi kul'turno-istoricheskii podkhod k analizu i ob'yasneniyu psikhicheskikh yavlenii: ob'yasnitel'nye printsipy i teoreticheskie polozheniya* [Systematic-activity of cultural-historical approach to the analysis and explanation of psychic phenomena: explanation

For citation:

Malanov S.V. Identifying Emotions through Language Means in Early Childhood. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 57–67. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110206.

* *Malanov Sergey Vladimirovich*, PhD in Psychology, professor at the Department of General and Applied Psychology, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia. *MalanovSV@mail.ru*

tory principles and theoretical positions]. Moscow: Publ. Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh: Publ. NPO "MODEK", 2010. 496 p.

13. Malanov S.V. Dve al'ternativnye paradigmy v nauchno orientirovannoi psikhologii. [Two alternative paradigms in the scientific-oriented psychology]. *Paradigmy v psikhologii: naukovedcheskii analiz*. [Paradigm in psychology: the scientific analysis]. Moscow: Publ. "Institut psikhologii RAN", 2012, pp. 288–307.

14. Malanov S.V. K voprosu o psikhologicheskikh mekhanizmax razvitiya emotsional'noi regulyatsii u zhivotnykh i cheloveka [On the question of the psychological mechanisms of emotional regulation in animals and humans]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik Mari State University], 2013, no. 11, pp. 56–61.

15. Nartova-Bochaver S.K., Potapova A.V. Uroven' aleksitimii kak indikator psikhologicheskoi ustoychivosti studen-

tov tekhnicheskikh i gumanitarnykh vuzov [The level of alexithymia as an indicator of psychological stability of the students of technical and liberal arts colleges]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, no. 3, pp. 10–17.

16. Semago M.Ya. Diagnosticheskiy kompleks psikhologa [Diagnostic kit psychologist]. Moscow. 2007. 17 p.

17. Sergienko E.A. Rannee kognitivnoe razvitie: Novyi vzglyad. [Early cognitive development: A new look]. Moscow: Publ. "Institut psikhologii RAN", 2006. 464 p.

18. El'konin D.B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh: Izbrannye psikhologicheskie trudy [Mental development in childhood: Selected psychological works]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; Voronezh: NPO "MODEK", 2001. 416 p.

**КРОССКУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**
CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

Влияние мотивации к этнокультурной преемственности и стратегий аккультурации родителей на аккультурацию детей в русских семьях Латвии

Т.А. Рябиченко*

Экспертный институт Национального исследовательского университета «Высшая школа Экономики»,
Москва, Россия,
tryabichenko@hse.ru

Н.М. Лебедева**

Экспертный институт Национального исследовательского университета «Высшая школа Экономики»,
Москва, Россия,
nlebedeva@hse.ru

И.Д. Плотка***

Балтийский Институт психологии и менеджмента, Рига, Латвия,
irinaplotka@inbox.lv

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи мотивации к этнокультурной преемственности и стратегий аккультурации этнических меньшинств (на примере русских в Латвии). Поскольку аккультурация представляет собой процесс, затрагивающий многие поколения, нами был использован исследовательский план, включающий представителей двух поколений одной и той же семьи (родителей и детей). В исследовании приняли участие 112 русских семей (родители: N=112, возраст 35–59 лет, Me=42; дети: N=112, возраст 16–24 года, Me=17). Использовался опросник, включающий стратегии аккультурации Д. Берри, шкалы удовлетворенности жизнью и собой, а также шкалу мотивации к этнокультурной преемственности К. Уорд. С помощью структурного моделирования выявлено, что со стратегиями аккультурации детей значимо взаимосвязаны стратегии аккультурации их родителей, а также мотивация к этнокультурной преемственности самих детей. Выбор подростками стратегии интеграции позитивно связан с удовлетворенностью собой, в случае маргинализации и ассимиляции данная связь отрицательна.

Ключевые слова: аккультурация, мотивация к этнокультурной преемственности, этнические меньшинства, стратегии аккультурации, удовлетворенность жизнью, удовлетворенность собой.

Для цитаты:

Рябиченко Т.А., Лебедева Н.М., Плотка И.Д. Влияние мотивации к этнокультурной преемственности и стратегий аккультурации родителей на аккультурацию детей в русских семьях Латвии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 68–79. doi: 10.17759/chp.2015110207.

* *Рябиченко Татьяна Анатольевна*, младший научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории, Экспертный институт Национального исследовательского университета «Высшая школа Экономики», Москва, Россия. *tryabichenko@hse.ru*

** *Лебедева Надежда Михайловна*, доктор психологических наук, профессор кафедры организационной психологии, руководитель Международной научно-учебной лаборатории, Экспертный институт Национального исследовательского университета «Высшая школа Экономики», Москва, Россия. *nlebedeva@hse.ru*

*** *Плотка Ирина Даниловна*, доктор психологии, профессор, директор направления «Психология», Балтийский Институт психологии и менеджмента, директор профессиональной магистерской программы «Психология», Рига, Латвия. *irinaplotka@inbox.lv*

Введение

В настоящее время многие страны мира являются поликультурными. После распада СССР бывшие республики, ныне независимые государства, также включают в себя многочисленные этнические группы, представляющие собой как мигрантов, так и представителей этнических меньшинств, в том числе русских, проживавших в этих республиках в течение многих поколений. Как протекает их аккультурация в изменившихся условиях, как аккультурация родителей и их желание сохранить (или не сохранять) свою культуру влияет на стратегии аккультурации их детей?

По данным официальной статистики, в 2013 г. на территории Латвии проживало 2 023 825 жителей, из них русские составляли 530 419, т. е. 26,2 % [30]. Несмотря на длительную историю проживания некоторых групп русскоязычного меньшинства в Латвии, большинство русских прибыло на ее территорию после Второй мировой войны, в частности в 60-е гг. XX в. Распад Советского Союза изменил социально-политический и психологический статус русских. Большинству из тех русских, кто проживал на территории Латвии на момент восстановления независимости и даже родился в Латвии, но не являлся потомками граждан Латвии до 1940 г., гражданство не было предоставлено автоматически. Так, в 2005 г. лишь 50% русских являлись гражданами Латвии, остальные оставались лицами без гражданства [21].

Однако ситуация меняется. Вступление Латвии в ЕС увеличило возможности и желание получить латвийское гражданство представителями русскоязычного меньшинства в процессе натурализации (процесс, в ходе которого претенденту на гражданство, сдавшему экзамены по латышскому языку и истории Латвии, давшему присягу Латвийской Республике, присваивается гражданство). С 2013 г. право на автоматическое получение гражданства имеют и дети неграждан (с согласия хотя бы одного родителя). По данным Министерства иностранных дел Латвии число неграждан сократилось с 29% (около 730000) в начале процесса натурализации в 1995 г. до 12% (262 622) к январю 2015 г. Сейчас 84% жителей Латвии являются гражданами страны. В 2014 г. 99% неграждан составляли национальные меньшинства, 66 % из них — русские [20].

Сразу после провозглашения Латвией независимости единственным государственным языком стал латышский. Опросы показывают, что большинство родителей позитивно относятся к необходимости изучения латышского языка их детьми. Наиболее предпочитаемой молодежью стратегией является стратегия интеграции, за ней следует сепарация, наименее предпочитаемой является маргинализация [21].

Однако такие факторы, как отсутствие гражданства у части населения (и вместе с ним запрет на занятие некоторых должностей) и установленные нормы языка для тех, кто не получал образования на латышском языке, оказывают дискриминирующее влияние на возможности трудоустройства этнических русских по сравнению с этническими латышцами.

При этом существенным фактором является именно знание государственного языка. По данным исследования М. Хазана, разрыв между занятостью этнического меньшинства и латышского большинства уменьшался с 1997 по 2007 г., но из-за экономического кризиса повысился к 2009 г. [10].

Благодаря либерализации рынка труда после вступления Латвии в ЕС (и оттока части населения), количество русскоязычных работников в латышских коллективах увеличилось, что в определенной мере способствовало повышению их уровня владения латышским языком. В то же самое время, представители этнических меньшинств, по мнению некоторых исследователей, могут быть в первых рядах тех, кто хочет эмигрировать из Латвии, правда, в основном это касается молодых людей с высшим образованием [11]. В исследовании 2004 г. показано, что как латыши, так и русские на межличностном уровне в основном воспринимают друг друга позитивно, но как к этническим группам в целом относятся с опасением [32].

В основу исследования легла теория аккультурации Д. Берри [3], в соответствии с которой представители этнических меньшинств при адаптации к жизни в «большом» обществе могут придерживаться одной из четырех стратегий: сепарации, ассимиляции, интеграции и маргинализации. В предложенной Д. Берри модели аккультурации предполагается, что установки на поддержание культуры своей группы и на усвоение культуры большинства не противоречат друг другу и являются независимыми. Данная модель получила название модели двух измерений. Предпочтение одной из четырех стратегий аккультурации определяется на основе комбинации ответов на вопросы о предпочтении сохранить свою культуру и идентичность и об участии в контактах с представителями группы большинства. Сепарация предполагает преимущественную ориентацию на сохранение собственной культуры, ассимиляция — отказ от культуры своей группы в пользу культуры доминирующего общества, интеграция — включение в культуру «большого» общества наряду с сохранением собственной этнической культуры, маргинализация — отказ от обеих культур. Выбор этих стратегий может быть обусловлен как факторами, связанными с условиями жизни данной группы в обществе (статус группы, установки принимающего населения, проводимая государством политика, воспринимаемая дискриминация и т.п. [14]), так и личностными факторами, например, ценностями [1; 9; 23].

С точки зрения результатов аккультурационного процесса — психологической и социокультурной адаптации — к наиболее успешным стратегиям относятся интеграцию, к наименее успешным — маргинализацию [2; 4; 5; 6; 16; 25]. Сепарация в основном способствует хорошей психологической адаптации, а ассимиляция может быть связана с успешной социокультурной адаптацией [5; 25].

Однако при сравнении различных стратегий аккультурации с точки зрения ее результатов необходим учет специфики страны, в которой протекает ак-

культурационный процесс. Стратегия сепарации может обеспечить хорошую адаптацию в странах с большим культурным разнообразием и оказывать негативное воздействие на адаптацию в культурно-гомогенных странах [13]. Если контекст группового взаимодействия не воспринимается как способствующий сохранению культуры меньшинства, ориентация на сохранение собственной культуры снижает удовлетворенность жизнью даже у тех, кто ориентирован на интеграцию и участвует в межгрупповых контактах. Принятие культуры большинства ведет к большему субъективному благополучию в случае низкого уровня *воспринимаемого обесценивания* собственной группы (perceived group devaluation) [17]. Эмпирическое исследование выявило, что для ориентированных на интеграцию русских жителей Эстонии характерен более низкий уровень удовлетворенности жизнью, чем для ориентированных на ассимиляцию, сепарацию и маргинализацию. Причем в наибольшей степени это происходит вследствие негативного влияния ориентации на поддержание собственной культуры на психологическую адаптацию и межгрупповые отношения. Оказалось, что наиболее позитивные результаты адаптации продемонстрировали те, кто ориентирован на ассимиляцию. Для них характерны более высокий уровень удовлетворенности жизнью и более позитивные этнические установки по отношению к эстонцам, чем для тех, кто ориентирован на интеграцию, сепарацию и маргинализацию. Исследователи делают вывод, что в условиях, принуждающих к ассимиляции, выбор этой стратегии может приводить к более позитивным межгрупповым установкам и субъективному благополучию представителей этнических меньшинств [17; 31].

Однако в случае ассимиляции или маргинализации встает вопрос о сохранении этнической культуры и жизнеспособности самой группы меньшинства. Если значительная часть представителей группы меньшинства в процессе аккультурации приспособится к доминирующему обществу и при этом они не будут в состоянии передать культуру своим детям и внукам, то группа меньшинства перестанет существовать в качестве целостной культурной группы [24].

Кроме того, утрата собственной культуры может привести к негативным последствиям на уровне личности. Поскольку коллективная история дает людям социальную (этническую, культурную и т.п.) идентичность и ощущение опоры, люди находят утешение в убеждении, что их национальная группа устойчива во времени. Растущее количество исследований показывает, что чувство коллективной преемственности обеспечивает экзистенциальную безопасность [26; 27; 28; 29]. Причина кроется в том, что даже если люди осознают, что сами они, в конечном счете, умрут, коллективная преемственность предполагает, что часть собственной личности, определяемая групповым членством, сохранится на протяжении поколений в качестве бессмертного Я [15; 22; 29].

Поскольку процесс аккультурации включает в себя не только реакцию на среду, но и личностный вы-

бор, что подразумевает учет мотивации и активности самих индивидов [8], в нашем исследовании мы используем понятие «мотивация к этнокультурной преемственности» (МЭП) [7].

Под групповой преемственностью (collective continuity) в широком смысле понимают, с одной стороны, «воспринимаемую культурную преемственность» (perceived cultural continuity), связанную с сохранением и продолжением некоторых основных, глубоко укоренившихся и неизменных, аспектов культуры, с другой стороны, «воспринимаемую нарративную преемственность» (perceived narrative continuity), связанную с восприятием исторических этапов или событий как причинно взаимосвязанных в текущей истории [26; 27; 29]. В эмпирическом исследовании, проведенном в Голландии в группе большинства, было показано, что на межгрупповые отношения оказывает влияние только один из аспектов групповой преемственности — воспринимаемая культурная преемственность. Представители принимающего населения, характеризующиеся высоким уровнем мотивации к этнокультурной преемственности, в большей степени обеспокоены вопросами сохранения своей национальной культуры и идентичности. Как следствие, у них в большей степени проявляется восприятие угрозы со стороны иммигрантов-мусульман, что, в свою очередь, приводит к проявлению установок на ограничение прав мусульман на публичное выражение своей религиозной принадлежности и исполнение религиозных обрядов [29].

Под этнокультурной преемственностью следует понимать процесс, посредством которого различные этнокультурные группы сохраняют свою уникальность. Мотивация к этнокультурной преемственности (МЭП) — это мера активного участия членов этнокультурных групп в обеспечении культурной устойчивости группы. Если передача культуры и коллективное выживание составляют цель и проекцию будущего членов группы меньшинства, то изучение процесса достижения этой цели будет способствовать пониманию некоторых механизмов, лежащих в основе культурной устойчивости диаспоры [7].

Для нашего исследования важно отметить, что мотивация к этнокультурной преемственности связана именно с поддержанием культуры своей этнической группы в модели двух измерений теории Д. Берри [25]. Можно предположить, что данный вид мотивации будет способствовать или препятствовать выбору представителями меньшинств определенных стратегий аккультурации: например, способствовать выбору стратегий, нацеленных на поддержание своей культуры (интеграции и сепарации) и препятствовать выбору стратегий отказа от поддержания своей культуры (ассимиляции и маргинализации).

Эмпирических исследований с применением этого конструкта на сегодняшний день очень мало. В исследовании, проведенном в мультикультурном контексте Новой Зеландии, не было выявлено взаимосвязи мотивации к этнокультурной преемственности со стратегией ассимиляции в трех группах этни-

ческих меньшинств. При этом мотивация членов различных групп к этнокультурной преемственности была связана с предпочтением форм поведения, которые способствуют сохранению группы, например, с предпочтением моноэтнических браков [7].

Мы предполагаем, что в условиях существования воспринимаемой угрозы культурной идентичности, когда социокультурный контекст воспринимается как дискриминационный или понуждающий к ассимиляции, будут обнаружены взаимосвязи данного конструкта (как позитивные, так и негативные) со стратегиями аккультурации.

К рассматриваемым в нашем исследовании вопросам относится также проблема влияния семьи и родителей на стратегии аккультурации детей. Можно предположить, что на выбор детьми стратегий аккультурации, помимо собственной мотивации к этнокультурной преемственности, оказывают воздействие родительские стратегии аккультурации и мотивация родителей к сохранению родной культуры и идентичности.

Кроме того, мы также решили посмотреть, насколько разные стратегии аккультурации способствуют успешной психологической адаптации. Согласно многочисленным эмпирическим исследованиям, интеграция является наиболее успешной стратегией аккультурации, способствуя социокультурной и психологической адаптации мигрантов и этнических меньшинств. С точки зрения адаптации, стратегия маргинализации является наименее благоприятной, а стратегии сепарации и ассимиляции занимают промежуточное положение [2; 25].

Гипотезы исследования можно разделить на две группы: первая группа отражает процессы, происходящие на индивидуальном уровне внутри поколений, вторая — на групповом, межпоколенном, уровне.

Внутрипоколенные взаимосвязи.

1. Мотивация к этнокультурной преемственности негативно взаимосвязана со стратегиями ассимиляции и маргинализации.

2. Мотивация к этнокультурной преемственности позитивно взаимосвязана со стратегиями интеграции и сепарации.

3. Выбор детьми стратегии интеграции позитивно взаимосвязан с индикаторами их психологического благополучия (удовлетворенностью жизнью и удовлетворенностью собой).

4. Выбор детьми стратегии ассимиляции, маргинализации и сепарации негативно взаимосвязан с индикаторами их психологического благополучия (удовлетворенностью жизнью и удовлетворенностью собой).

Межпоколенные взаимосвязи.

5. Мотивация к этнокультурной преемственности родителей позитивно взаимосвязана с мотивацией к этнокультурной преемственности их детей.

6. Стратегии аккультурации родителей позитивно взаимосвязаны с аналогичными стратегиями их детей.

7. Мотивация к этнокультурной преемственности родителей позитивно взаимосвязана со стратегиями сепарации и интеграции и негативно — со стратегиями ассимиляции и маргинализации их детей.

Метод

Участники исследования. Выборку составили 112 диад, представляющие два поколения одной семьи, всего 224 респондента (русские жители Риги).

Гендерные и возрастные характеристики выборки приводятся в табл. 1.

Таблица 1

Гендерные и возрастные характеристики выборки

Поколение	N	Пол				Возраст*		
		муж.	%	жен.	%	Min	Max	Me
Родители	112	5	4,5	107	95,5	35	59	42
Дети	112	36	32,1	76	67,9	16	24	17

Условные обозначения: N — количество человек; Min — минимальное значение; Max — максимальное значение; Me — медиана; «*» — 75% родителей и 94% детей указали Латвию в качестве места своего рождения

Процедура исследования. Участники исследования — дети заполняли опросник на русском языке в присутствии интервьюера, их родители заполняли опросники самостоятельно дома и передавали их исследователям. Заполнение опросника в среднем занимало 35 мин.

Методики. В опросник были включены шкалы из опросника MIRIPS (Mutual Intercultural Relations in Plural Societies, <http://www.victoria.ac.nz/cacr/research/mirips>), перевод и адаптация Н. Лебедевой и А. Татарко [2], и переведенные нами на русский язык вопросы шкалы мотивации к этнокультурной преемственности (МЭП) [7].

Степень согласия с каждым из утверждений оценивалась по пятибалльной шкале: утверждению «абсолютно не согласен» соответствовал 1 балл, «абсолютно согласен» — 5 баллов. Анкета включала также вопросы, направленные на выявление социально-демографических характеристик респондентов.

Шкала стратегий аккультурации. В шкалу входят 16 вопросов, по 4 вопроса для оценки каждой из следующих аккультурационных стратегий: интеграция — «Я считаю, что русские, живущие в Латвии, должны как поддерживать собственные культурные традиции, так и усваивать латышские»; ассимиляция — «Я считаю, что русские, живущие в Латвии, должны усваивать латышские культурные традиции и не поддерживать собственные»; сепарация — «Я считаю, что русские, живущие в Латвии, должны сохранять свои культурные традиции и не усваивать латышские» и маргинализация — «Я считаю, что для русских не важно, поддерживали собственные культурные традиции или усваивать латышские».

Шкала удовлетворенности собой. В шкалу входят 3 вопроса, например, «Я считаю, что у меня есть хорошие качества».

Шкала удовлетворенности жизнью. Эта шкала включает 4 вопроса, например, «Я удовлетворен своей жизнью».

Шкала мотивации к этнокультурной преемственности (МЭП) [7]. Шкала построена по типу шкалы

Лайкерта. В оригинальном варианте она содержит 10 вопросов. Переведена на русский язык с помощью прямого и обратного перевода, адаптирована в исследованиях в России и Латвии авторами данной статьи. После проверки шкалы на согласованность при помощи мультигруппового конфирматорного факторного анализа в обеих группах респондентов, мы оставили 5 вопросов шкалы. Пример: «Для меня важно продолжать соблюдать русские традиции и праздники».

В анкете были также пункты, выясняющие социально-демографические характеристики респондентов (пол, возраст, этническую самоидентификацию).

При обработке результатов использовались мультигрупповой конфирматорный факторный анализ и моделирование структурными уравнениями. Обработка результатов проводилась с помощью статистического пакета SPSS 21.0 и приложения AMOS 21.0.

Результаты

Вначале мы провели межпоколенное сравнение измеряемых конструкторов. Результаты сравнения средних по шкалам мотивации к этнокультурной преемственности и стратегий аккультурации представлены в табл. 2.

Представленные в табл. 2 результаты свидетельствуют о том, что родители обладают более выраженной мотивацией к этнокультурной преемственности, чем их дети. Что касается аккультурационных предпочтений, то здесь значимых межпоколенных различий выявлено не было. Наиболее предпочитаемой стратегией является стратегия интеграции, за ней следуют сепарация и маргинализация, а наименее предпочитаемой является стратегия ассимиляции,

предполагающая отказ от собственной культуры.

Далее, с помощью структурного моделирования нами тестировались модели, построенные в соответствии с гипотезами, в которых предполагалось, что мотивация к этнокультурной преемственности родителей связана как с аналогичной мотивацией их детей, так и со стратегиями аккультурации самих родителей и их детей. В свою очередь, мотивация к этнокультурной преемственности самих детей также влияет на выбор ими стратегий аккультурации. Стратегии аккультурации родителей позитивно взаимосвязаны с аналогичными стратегиями их детей. Стратегии аккультурации самих детей взаимосвязаны с показателями их психологического благополучия: удовлетворенностью жизнью и удовлетворенностью собой. Тестируемая модель представлена на рис.

Всего проверено 4 модели, различающиеся выбором родителями и их детьми определенных стратегий аккультурации. Модель ассимиляции родителей и соответствующей ассимиляции детей — Модель 1, маргинализации — Модель 2, сепарации — Модель 3 и интеграции — Модель 4. Характеристики полученных моделей, приведенные в табл. 3, являются удовлетворительными.

Вначале рассмотрим результаты, полученные для моделей, в которых предпочитаемые детьми и родителями стратегии аккультурации свидетельствуют о тенденциях утраты культуры — это стратегии ассимиляции и маргинализации. Стандартизированные коэффициенты регрессионных связей для модели ассимиляции приведены в табл. 4, для модели маргинализации — в табл. 5.

Приведенные в табл. 4 результаты показывают, что как в поколении родителей, так и в поколении детей, мотивация к этнокультурной преемственнос-

Таблица 2
 Межгрупповое сравнение средних значений показателей мотивации к этнокультурной преемственности (МЭП) и стратегий аккультурации

Шкала	Родители		Дети	
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.
МЭП	4,18***	,73	3,77***	,85
Ассимиляция	1,72	,80	1,80	,81
Маргинализация	2,16	,73	2,26	,72
Сепарация	2,69	,86	2,67	,96
Интеграция	4,04	,69	4,02	,82

Условные обозначения: «***» — $p \leq 0,001$.

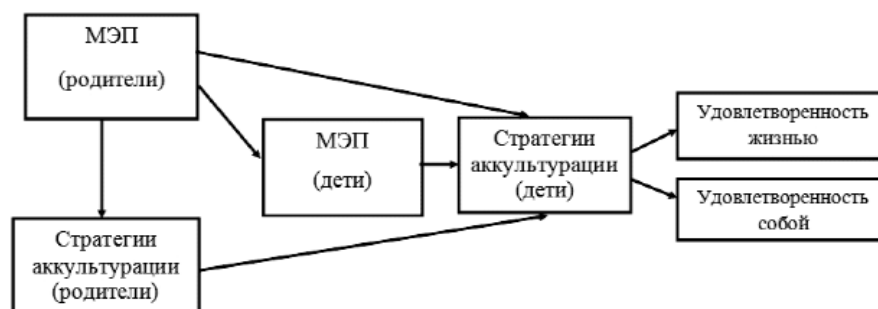


Рис. Тестируемая модель

Характеристики эмпирических моделей

Модели	χ^2	χ^2/df	CFI	RMSEA	PCLOSE
Модель 1 (ассимиляция)	37	1,39	,93	,06	,14
Модель 2 (маргинализация)	37	1,37	,92	,06	,19
Модель 3 (сепарация)	36	1,33	,93	,06	,29
Модель 4 (интеграция)	36	1,35	,93	,06	,24

Условные обозначения: χ^2 – значение статистики хи-квадрат; df – число степеней свободы; CFI – сравнительный индекс соответствия Бентлера; RMSEA – корень среднеквадратической ошибки аппроксимации; PCLOSE – р-тест близкого соответствия.

Таблица 4

Стандартизированные коэффициенты регрессионных связей в модели ассимиляции

	β
МЭП родителей → МЭП детей	,45***
МЭП родителей → ассимиляция родителей	-,56***
МЭП родителей → ассимиляция детей	,19
МЭП детей → ассимиляция детей	-,39**
Ассимиляция родителей → ассимиляция детей	,61***
Ассимиляция детей → удовлетворенность жизнью	-,11
Ассимиляция детей → удовлетворенность собой	-,57***

Условные обозначения: β – стандартизированный коэффициент регрессии; «*» – $p \leq 0,05$; «**» – $p \leq 0,01$; «***» – $p \leq 0,001$.

ти препятствует выбору стратегии ассимиляции. Мотивации к этнокультурной преемственности родителей и детей взаимосвязаны позитивно, при этом прямого влияния на выбор стратегии ассимиляции детей родительская мотивация не оказывает. С выбором детьми стратегии ассимиляции позитивно взаимосвязан выбор этой стратегии их родителями. Как можно заметить, стратегия ассимиляции у детей не способствует их удовлетворенности собой, а взаимосвязь данной стратегии с удовлетворенностью жизнью оказалась негативной и незначимой.

Полученные для модели маргинализации результаты (табл. 5) свидетельствуют о том, что мотивация к этнокультурной преемственности негативно связана с выбором данной стратегии в обоих поколениях. Взаимосвязь предпочтений стратегии маргинализации родителями и их детьми оказалась незначимой. Что касается психологических последствий выбора стратегии маргинализации, то здесь выявлена сильная отрицательная взаимосвязь с удовлетворенностью собой в поколении детей.

Сравнение приведенных моделей позволяет сделать вывод, что в обоих поколениях мотивация к этнокультурной преемственности препятствует выбору стратегий маргинализации и ассимиляции. Мотивация к этнокультурной преемственности у родителей и детей позитивно взаимосвязана во всех моделях, что может свидетельствовать о существовании внутрисемейной передачи мотивации к этнокультурной преемственности от родителей к детям. Напрямую мотивация к этнокультурной преемственности родителей на выбор стратегий ассимиляции и маргинализации детьми не влияет ни в одном из рас-

Таблица 5

Стандартизированные коэффициенты регрессионных связей в модели маргинализации

	β
МЭП родителей → МЭП детей	,45***
МЭП родителей → маргинализация родителей	-,37*
МЭП детей → маргинализация детей	-,35**
МЭП родителей → маргинализация детей	-,09
Маргинализация родителей → маргинализация детей	,20
Маргинализация детей → удовлетворенность жизнью	-,16
Маргинализация детей → удовлетворенность собой	-,74***

Условные обозначения: β – стандартизированный коэффициент регрессии; «*» – $p \leq 0,05$; «**» – $p \leq 0,01$; «***» – $p \leq 0,001$.

смотренных случаев. Стратегия ассимиляции родителей способствует выбору стратегии ассимиляции их детьми, однако взаимосвязи стратегий маргинализации родителей и детей не выявлено. Выбор стратегий, связанных с утратой культуры, не ведет к благоприятным психологическим последствиям: удовлетворенности собой ($\beta = -,57$ и $-,74$ соответственно) и не связан с удовлетворенностью жизнью в поколении детей.

Далее рассмотрим модели, построенные для стратегий, связанных с сохранением культуры – сепарацией и интеграцией. Стандартизированные коэффициенты регрессионных связей для сепарации приведены в табл. 6, для интеграции – в табл. 7.

Приведенные в табл. 6 результаты показывают, что в поколении детей мотивация к этнокультурной

Таблица 6

Стандартизированные коэффициенты регрессионных связей в модели сепарации

	β
МЭП родителей → МЭП детей	,43***
МЭП родителей → сепарация родителей	-,07
МЭП родителей → сепарация детей	,03
МЭП детей → сепарация детей	,31*
Сепарация родителей → сепарация детей	,31*
Сепарация детей → удовлетворенность жизнью	-,05
Сепарация детей → удовлетворенность собой	-,17

Условные обозначения: β – стандартизированный коэффициент регрессии; «*» – $p \leq 0,05$; «**» – $p \leq 0,01$; «***» – $p \leq 0,001$.

преемственности значимо позитивно взаимосвязана с выбором стратегии сепарации. Стратегия сепарации родителей позитивно взаимосвязана с выбором стратегии сепарации их детьми. Выбор детьми стратегии сепарации ведет к снижению их удовлетворенности собой, а с удовлетворенностью жизнью данная стратегия не взаимосвязана.

Таблица 7

Стандартизированные коэффициенты регрессионных связей в модели интеграции

	β
МЭП родителей → МЭП детей	,45***
МЭП родителей → интеграция родителей	,25*
МЭП родителей → интеграция детей	-,06
МЭП детей → интеграция детей	,15
Интеграция родителей → интеграция детей	,07
Интеграция детей → удовлетворенность жизнью	-,12
Интеграция детей → удовлетворенность собой	,38***

Условные обозначения: β – стандартизированный коэффициент регрессии; «*» – $p \leq 0,05$; «**» – $p \leq 0,01$; «***» – $p \leq 0,001$.

Результаты, полученные для модели интеграции (табл. 7), показывают, что значимая позитивная взаимосвязь мотивации к этнокультурной преемственности с выбором стратегии интеграции выявлена только в поколении родителей, в поколении детей эта связь тоже позитивна, но не значима. Значимой взаимосвязи стратегии интеграции родителей с аналогичной стратегией их детей не обнаружено. При этом выявлена значимая позитивная взаимосвязь между стратегией интеграции и удовлетворенностью собой у детей.

Для стратегий, связанных с сохранением культуры, выявлены межпоколенные различия во взаимосвязях мотивации к этнокультурной преемственности и стратегий аккультурации. Данная мотивация способствует выбору стратегии интеграции только в поколении родителей, а в поколении их детей оказывается позитивно взаимосвязанной с выбором стратегии сепарации. Прямого влияния на выбор детьми стратегий аккультурации родительская мотивация к этнокультурной преемственности не оказывает.

Обсуждение результатов

Данное исследование является первым, в котором относительно новый конструкт – мотивация к этнокультурной преемственности – используется для изучения процесса аккультурации этнических меньшинств в межпоколенной перспективе. В фокусе нашего исследования – стратегии аккультурации детей из семей русских жителей Латвии, принадлежащих к этническому меньшинству. Мы проверяли, как мотивация к этнокультурной преемственности родителей и детей, а также стратегии аккультурации родителей взаимосвязаны со стратегиями аккультурации их детей.

Перевод на русский язык шкалы мотивации к этнокультурной преемственности приведен в приложении А. Характеристики модели, а также факторные нагрузки для вопросов, отобранных для нашего исследования с помощью мультигруппового факторного анализа, приводятся в приложении Б. Структурная эквивалентность русской версии шкалы мотивации к этнокультурной преемственности для двух поколений доказана для 5-ти из 10-ти вопросов шкалы.

Выявлено существование взаимосвязи мотивации к этнокультурной преемственности со стратегиями аккультурации в обоих поколениях. В поколении родителей она значимо больше выражена, чем в поколении детей, в то время как не существует значимых межпоколенных различий в предпочтении стратегий аккультурации: как родители, так и дети больше всего предпочитают стратегию интеграции, меньше всего – стратегию ассимиляции. В поколении родителей мотивация к этнокультурной преемственности способствует интеграции, в поколении детей – позитивно взаимосвязана с сепарацией. Получается, что стремление к поддержанию собственной культуры для молодого поколения в большей степени связано не с выбором обладающей преимуществами [5; 25] стратегии интеграции, а с ориентацией преимущественно на собственную культуру при отвержении культуры доминирующей группы. Возникает некоторый парадокс: с одной стороны, молодежь более социально интегрирована, чем поколение родителей, для них факт проживания в независимом латвийском государстве является данностью с момента рождения, большинство обладают гражданством, государственный язык осваивают в процессе школьного обучения; с другой стороны, это поколение поддержание своей культуры видит скорее через призму сепарации. Однако выбор данной стратегии не связан с позитивными психологическими последствиями – удовлетворенностью жизнью и удовлетворенностью собой.

Выявленные отрицательные взаимосвязи мотивации к этнокультурной преемственности со стратегиями ассимиляции и маргинализации свидетельствуют о том, что мотивация к этнокультурной преемственности препятствует утрате культуры в обоих поколениях. Результат, полученный в исследовании в Новой Зеландии, где связь мотивации к этнокультурной преемственности и стратегии ассимиляции не была обнаружена [7], в латвийском контексте воспроизведен не был. Мы это связываем с особенностями мультикультурного контекста Новой Зеландии, в котором проводилось исследование. В данном обществе единственной стратегией, способствующей психологическому благополучию (удовлетворенности собой), является интеграция, для которой, как мы помним, характерно стремление сохранить свою культуру наряду с принятием культуры большинства. По-видимому, латвийский контекст является более ассимиляционистским по сравнению с контекстом Новой Зеландии.

В нашем исследовании выявлено, что стратегии аккультурации поколения детей из семей этнических меньшинств определяются как стратегиями аккультурации родителей, так и собственной мотивацией детей к этнокультурной преемственности. При этом мотивация родителей к сохранению своей культурной группы не оказывает прямого влияния на выбираемые детьми стратегии аккультурации, однако с мотивацией к этнокультурной преемственности детей она связана позитивно.

Ни в одной из представленных моделей взаимосвязи стратегий аккультурации с удовлетворенностью жизнью не обнаружено. Это также может отражать особенности латвийского социокультурного контекста, а именно: воспринимаемое неравенство групп, существование лиц без гражданства, болезненно воспринятая реформа образования национальных меньшинств и т.п.

Исследование показало, что только выбор стратегии интеграции ведет к удовлетворенности собой у молодого поколения русских в Латвии. Выбор стратегий ассимиляции, маргинализации и сепарации ведет к ее снижению. Это согласуется с результатами других исследований, показавших, что интеграция способствует наиболее успешной социокультурной и психологической адаптации [19; 25].

Итак, проведенное нами исследование позволило прийти к следующим **выводам**.

Финансирование

Статья подготовлена в результате проведения исследования в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, выделенной НИУ ВШЭ.

1. Мотивация к этнокультурной преемственности негативно взаимосвязана со стратегиями ассимиляции и маргинализации в обоих поколениях русских Латвии.

2. Мотивация к этнокультурной преемственности позитивно взаимосвязана со стратегией интеграции в поколении родителей и со стратегией сепарации в поколении детей.

3. Прямого влияния мотивации к этнокультурной преемственности родителей на стратегии аккультурации детей не обнаружено.

4. Мотивация к этнокультурной преемственности родителей позитивно взаимосвязана с мотивацией к этнокультурной преемственности детей.

5. Стратегии ассимиляции и сепарации родителей позитивно взаимосвязаны с теми же стратегиями их детей.

6. Интеграция является единственной стратегией, позитивно взаимосвязанной с одним из показателей психологического благополучия — удовлетворенностью собой в поколении детей.

В дальнейшем мы предполагаем провести кросс-культурное исследование влияния мотивации к этнокультурной преемственности на стратегии аккультурации мигрантов и этнических меньшинств, с одной стороны, и представителей доминирующего общества — с другой, с целью выявления универсальных и культурно-специфических особенностей сохранения этнической культуры на групповом и индивидуальном уровнях.

Приложение А

Перевод на русский язык шкалы мотивации к этнокультурной преемственности [7], адаптированный для Латвии.

1. Для меня важно продолжать соблюдать русские традиции и праздники.
2. В целом, я бы хотел, чтобы мои дети считали себя русскими.
3. Будущее русской культуры в Латвии меня НЕ заботит.
4. Сохранение моих русских корней – НЕ главное для меня.
5. Я бы хотел, чтобы мои дети изучали русский язык.
6. В долгосрочной перспективе, я бы хотел, чтобы мои внуки и правнуки сохраняли свою русскость.
7. Я НЕ против отхода от русских традиций.
8. Я бы хотел жить, следуя русским традициям.
9. Я хочу передать детям интерес и любовь к русской культуре.
10. Хорошо, когда дома создана такая среда, в которой русские традиции были бы естественной частью жизни моих детей.

Приложение Б

Характеристики мультигрупповой модели: $\chi^2(10)=19,6$; $\chi^2/df=1,80$; CFI=,98; RMSEA=,06; PCLOSE=,30.

Таблица

Факторные нагрузки отобранных для исследования вопросов шкалы мотивации к этнокультурной преемственности в двух поколениях русских Латвии

Вопрос шкалы	Родители	Дети
Для меня важно продолжать соблюдать русские традиции и праздники	,73***	,78***
В целом, я бы хотел, чтобы мои дети считали себя русскими	,87***	,74***
В долгосрочной перспективе, я бы хотел, чтобы мои внуки и правнуки сохраняли свою русскость	,76***	,77***
Я хочу передать детям интерес и любовь к русской культуре	,89***	,90***
Хорошо, когда дома создана такая среда, в которой русские традиции были бы естественной частью жизни моих детей	,78***	,72***

Условные обозначения: «***» – $p \leq ,001$.

Литература

1. *Рябиченко Т.А.* Индивидуальные ценности как предикторы стратегий аккультурации этнических меньшинств // XV апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: в 4 кн. Кн. 4 / Отв. ред. Е.Г. Ясин. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2015. С. 509–514.
2. Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: сб. научных статей / Под ред. Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко. М.: РУДН, 2009. 420 с.
3. *Berry J.* Psychology of acculturation / J. Berman (Ed.) // Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 1990. Vol. 37. P. 201–234.
4. *Berry J.W., Sabatier C.* Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris // International Journal of Intercultural Relations. 2010. Vol. 34(3). P. 191–207.
5. *Berry J.W., Sabatier C.* Variations in the assessment of acculturation attitudes: Their relationships with psychological wellbeing // International Journal of Intercultural Relations. 2011. Vol. 35. P. 658–669.
6. *Cara O.* The Acculturation of Russian-Speaking Adolescents in Latvia. Language Issues Three Years After the 2004 Education Reform // European Education. 2010. Vol. 42, № 1. P. 8–36.
7. *Gezentsvey Lamy M.A., Ward C., Liu J.* Motivation for Ethno-cultural Continuity // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2013. Vol. 44. P. 1047–1066.
8. *Gezentsvey M., Ward C.* Unveiling agency: A motivational perspective on acculturation and adaptation / R. Sorrentino S. Yamaguchi (Eds.) // Handbook of motivation and cognition across cultures. San Diego: Elsevier, 2008. P. 213–236.
9. *Güngör D.* The interplay between values, acculturation and adaptation: A study on Turkish-Belgian adolescents // International Journal of Psychology. 2007. Vol. 42 (6). P. 380–392.
10. *Hazans M.* Labor Market Integration of Ethnic Minorities in Latvia / Eds. by M. Kahanec, K.F. Zimmermann // Ethnic Diversity in European Labour Market Challenges and Solutions. Cheltenham, United Kingdom, Northampton, Edward Elgar, United States, 2011. P. 163–197.
11. *Iolevs A.* Minorities on the move? Assessing post-enlargement emigration intentions of Latvia's Russian speaking minority // The Annals of Regional Science. 2013. Vol. 51. P. 33–52.
12. *Jasinskaja-Lahti I.* Long-term immigrant adaptation: eight-year follow-up study among immigrants from Russia and Estonia living in Finland // International Journal of Psychology. 2008. Vol. 43(1). P. 6–18.
13. *Jasinskaja-Lahti I., Horenczyk G., Kinunen T.* Time and context in the relationship between acculturation attitudes and adaptation among Russian-speaking immigrants in Finland and Israel // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2011. Vol. 37. P. 1423–1440.
14. *Jasinskaja-Lahti I., Liebkind K., Horenczyk G., Schmitz P.* The interactive nature of acculturation: perceived discrimination, acculturation attitudes and stress among young ethnic repatriates in Finland, Israel and Germany // International Journal of Intercultural Relations. 2003. Vol. 27 (1). P. 79–97.
15. *Jetten J., Hutchison P.* When groups have a lot to lose: Historical continuity enhances resistance to a merger // European Journal of Social Psychology, 2011. Vol. 41. P. 335–343.
16. *Kruusvall J., Vetik R., Berry J.W.* The Strategies of Inter-Ethnic Adaptation of Estonian Russians // Studies of Transition States and Societies. 2009. Vol. 1, issue 1. P. 3–24.
17. *Kus-Harbord L., Ward C.* Ethnic Russians in post-Soviet Estonia: Perceived devaluation, acculturation, well-being, and ethnic attitudes // International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation. 2015. Vol. 4(1). P. 66–81.
18. Naturalizācija. 2014. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.mfa.gov.lv/lv/Arpolitika/integracija/pilsoniba/naturalizacija/> [Натурализация] (дата обращения 28.10.2014).
19. *Nguyen A.M., Benet-Martinez V.* Biculturalism and adjustment: A meta-analysis // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2013. Vol. 44(1). P. 122–159.
20. Pilsonibas un migrācijas lietu parvaldes iedzīvotāju reģistrs. Регистр жителей управления по делам гражданства и миграции. 2014. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.mfa.gov.lv/lv/Arpolitika/integracija/pilsoniba/ikums>. (дата обращения 28.10.2014).
21. *Pisarenko O.* The Acculturation Modes of Russian Speaking Adolescents in Latvia: Perceived Discrimination and Knowledge of the Latvian Language // Europe-Asia Studies. 2006. Vol. 58. № 5. P. 751–773.
22. *Reicher S.* Making a past fit for the future: The political and ontological dimensions of historical continuity / F. Sani (Ed.) // Self continuity: Individual and collective perspectives. Hove, UK: Psychology Press, 2008. P. 145–158.
23. *Roccas S., Horenczyk G., Schwartz S.H.* Acculturation discrepancies and well-being: the moderating role of conformity // European Journal of Social Psychology. 2000. Vol. 30, Issue 3. P. 323–334.
24. *Rudmin F.W.* Steps towards the renovation of acculturation research paradigms // Culture and Psychology. 2010. Vol. 16. P. 299–312.
25. *Sam D.L., Berry J.W.* (Eds.). Cambridge handbook of acculturation psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 576 p.
26. *Sani F., Bowe M., Herrera M.* Perceived collective continuity: Seeing groups as temporally enduring entities / F. Sani (Ed.) // Self continuity: Individual and collective perspectives. Hove, UK: Psychology Press, 2008. P. 159–172.
27. *Sani F., Bowe M., Herrera M., Manna C., Cossa T., Miao X., Zhou Y.* Perceived collective continuity: Seeing groups as entities that move through time // European Journal of Social Psychology. 2007. Vol. 37. P. 1118–1134.
28. *Sani F., Herrera M., Bowe M.* Perceived collective continuity and ingroup identification as defence against death awareness // Journal of Experimental and Social Psychology. 2009. Vol. 45. P. 242–245.
29. *Smeekes A., Verkuyten M.* When national culture is disrupted: cultural continuity and resistance to Muslim immigrants // Group Processes and Intergroup Relations. 2014. Vol. 17(1). P. 45–66.
30. Statistical Yearbook of Latvia 2013. Central Statistical Bureau of Latvia. Riga, 2014. 535 p.
31. *Ward C.* Probing identity, integration and adaptation // International Journal of Intercultural Relations. 2013. Vol. 37. P. 391–401.
32. *Zepa B., Šupule I., Klave I., Krastina L., Krišāne J., Tomšone I.* Ethnopolitical Tension in Latvia: Looking for the conflict solution. Riga: Baltic Institute of Social Sciences, 2005. 81 p.

Impact of Parents' Motivation for Ethnocultural Continuity and Acculturation Strategies on Acculturation of Children in Russian Families in Latvia

T.A. Ryabichenko*

Expert Institute, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
tryabichenko@hse.ru

N.M. Lebedeva**

Expert Institute, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
nlebedeva@hse.ru

I.D. Plotka***

Psychology and Management University College, Riga, Latvia,
irinaplotka@inbox.lv

The paper presents outcomes of an empirical research on the relationship between motivation for ethnocultural continuity and acculturation strategies in ethnocultural minorities (with Russians in Latvia as an example). Since acculturation is a process that affects several generations, we adopted a research plan that involved representatives of two generations of a family (parents and children). 112 Russian families participated in the research (parents: N=112, age 35–59, Me=42; children: N=112, age 16–24, Me=17). A questionnaire we used included J. Berry's acculturation strategies, scales of satisfaction with life and oneself, and the Motivation for Ethnocultural Continuity scale by C. Ward. The employed structural modeling revealed that acculturation strategies of the children correlate significantly with those of their parents as well as with their own motivation for ethnocultural continuity. The adolescents' choice of integration strategy is positively related to their satisfaction with themselves; however, in the cases of marginalization and assimilation this relation is negative.

Keywords: acculturation, motivation for ethnocultural continuity, ethnic minorities, acculturation strategies, satisfaction with life, satisfaction with oneself.

Acknowledgments

This paper is based on the research carried out within the HSE Basic Research Programme and funded by the state support programme for the leading Russian universities.

References

1. Ryabichenko T.A. Individual'nye tsennosti kak prediktory strategii akkul'turatsii etnicheskikh men'shinstv [Individual values as predictors of ethnic minorities' acculturation strategies]. In Yasin E.G. (ed.) *Piatnadtzhataya aprel'skaya mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva: v 4-kh knigakh* [Proceedings of the Fifteenth April International Academic Conference on Economic and Social Development]. Moscow : Izdatel'skii dom NIU VShE, 2015, pp. 509–514.
2. Lebedeva N.M (eds.) Strategii mezhekul'turnogo vzaimodeistviya migrantov i naseleniya Rossii: Sbornik nauchnykh statei [The strategies of interethnic relations of ethnic minorities and population of Russia]. Moscow: RUDN, 2009. 420 p.
3. Berry J. Psychology of acculturation. In J. Berman (Ed.). Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on

For citation:

Ryabichenko T.A., Lebedeva N.M., Plotka I.D. Impact of Parents' Motivation for Ethnocultural Continuity and Acculturation Strategies on Acculturation of Children in Russian Families in Latvia. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 68–79. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110207.

* Ryabichenko Tatiana Anatol'evna, Junior research fellow at the International Scientific-Educational Laboratory, Expert Institute, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. tryabichenko@hse.ru

** Lebedeva Nadezhda Mikha'lovna, PhD in Psychology, professor at the Department of Organizational Psychology, head of the International Scientific-Educational Laboratory, Expert Institute, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. nlebedeva@hse.ru

*** Plotka Irina Danilovna, PhD in Psychology, professor, head of the MA in Psychology program at the Baltic Psychology and Management University College, Riga, Latvia. irinaplotka@inbox.lv

- motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1990. Vol.37, pp. 201–234.
4. Berry J.W., Sabatier C. Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 2010. Vol. 34(3), pp. 191–207.
5. Berry J.W., Sabatier C. Variations in the assessment of acculturation attitudes: Their relationships with psychological wellbeing. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011. Vol. 35., pp. 658–669.
6. Cara O. The Acculturation of Russian-Speaking Adolescents in Latvia. Language Issues Three Years After the 2004 Education Reform. *European Education*, 2010. Vol. 42, no. 1, pp. 8–36.
7. Gezentsvey Lamy, M. A., Ward, C., Liu, J. Motivation for Ethno-cultural Continuity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2013. Vol. 44, pp.1047–1066.
8. Gezentsvey M., Ward C. Unveiling agency: A motivational perspective on acculturation and adaptation. In Sorrentino R. (Eds.). *Handbook of motivation and cognition across cultures*. San Diego: Elsevier. 2008, pp. 213–236.
9. Güngör D. The interplay between values, acculturation and adaptation: A study on Turkish-Belgian adolescents. *International Journal of Psychology*, 2007. Vol. 42 (6), pp. 380–392.
10. Hazans M. Labor Market Integration of Ethnic Minorities in Latvia. In Kahanec M. (eds.). *Ethnic Diversity in European Labour Market Challenges and Solutions*, Cheltenham, United Kingdom, Northampton, Edward Elgar, United States, 2011, pp. 163–197.
11. Ivlevs A. Minorities on the move? Assessing post-enlargement emigration intentions of Latvia's Russian speaking minority. *The Annals of Regional Science*, 2013. Vol. 51, pp. 33–52.
12. Jasinskaja-Lahti I. Long-term immigrant adaptation: eight-year follow-up study among immigrants from Russia and Estonia living in Finland. *International Journal of Psychology*, 2008. Vol. 43(1), pp. 6–18.
13. Jasinskaja-Lahti I., Horenczyk G., Kinunen T. Time and context in the relationship between acculturation attitudes and adaptation among Russian-speaking immigrants in Finland and Israel. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2011. Vol. 37, pp. 1423–1440.
14. Jasinskaja-Lahti I., Liebkind K., Horenczyk G., Schmitz P. The interactive nature of acculturation: perceived discrimination, acculturation attitudes and stress among young ethnic repatriates in Finland, Israel and Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, 2003. Vol. 27 (1), pp. 79–97.
15. Jetten J., Hutchison P. When groups have a lot to lose: Historical continuity enhances resistance to a merger. *European Journal of Social Psychology*, 2011. Vol. 41, pp. 335–343.
16. Kruusvall J., Vetik R., Berry J.W. The Strategies of Inter-Ethnic Adaptation of Estonian Russians. *Studies of Transition States and Societies*, 2009. Vol.1, issue 1, pp. 3–24.
17. Kus-Harbord L., Ward C. Ethnic Russians in post-Soviet Estonia: Perceived devaluation, acculturation, well-being, and ethnic attitudes. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 2015. Vol. 4(1), pp. 66–81.
18. Naturalizācija [Elektronni resurs], 2014. Available at: <http://www.mfa.gov.lv/lv/Arpolitika/integracija/pilsoniba/naturalizacija/> [Naturalization] (Accessed 28.10.2014).
19. Nguyen A. M., Benet-Martinez V. Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2013. Vol. 44(1), pp. 122–159.
20. Pilsonibas un migrācijas lietu parvaldes iedzīvotāju reģistrs [Elektronni resurs] [The Office of Citizenship and Migration Affairs Population Register]. Available at: <http://www.mfa.gov.lv/lv/Arpolitika/integracija/pilsoniba/likums/> (Accessed 28.10.2014).
21. Pisarenko O. The Acculturation Modes of Russian Speaking Adolescents in Latvia: Perceived Discrimination and Knowledge of the Latvian Language. *Europe-Asia Studies*, 2006. Vol. 58, no. 5, pp. 751–773.
22. Reicher S. Making a past fit for the future: The political and ontological dimensions of historical continuity. In F. Sani (ed.) *Self continuity: Individual and collective perspectives*. Hove, UK: Psychology Press, 2008, pp. 145–158.
23. Roccas S., Horenczyk G., Schwartz S.H. Acculturation discrepancies and well-being: the moderating role of conformity. *European Journal of Social Psychology*, 2000. Vol. 30, issue 3, pp. 323–334.
24. Rudmin F. W. Steps towards the renovation of acculturation research paradigms. *Culture and Psychology*, 2010. Vol. 16, pp. 299–312.
25. Sam D.L., Berry J.W. (eds.). *Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 576 p.
26. Sani F., Bowe M., Herrera M. Perceived collective continuity: Seeing groups as temporally enduring entities. In F. Sani (ed.) *Self continuity: Individual and collective perspectives*. Hove, UK: Psychology Press, 2008, pp. 159–172.
27. Sani F., Bowe M., Herrera M., Manna C., Cossa T., Miao X., Zhou Y. Perceived collective continuity: Seeing groups as entities that move through time. *European Journal of Social Psychology*, 2007. Vol. 37, pp. 1118–1134.
28. Sani F., Herrera M., Bowe M. Perceived collective continuity and ingroup identification as defence against death awareness. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 2009. Vol. 45, pp. 242–245.
29. Smeeke A., Verkuyten M. When national culture is disrupted: cultural continuity and resistance to Muslim immigrants. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2014. Vol. 17(1), pp. 45–66.
30. Statistical Yearbook of Latvia 2013. Central Statistical Bureau of Latvia. Riga. 2014. 535 p.
31. Ward C. Probing identity, integration and adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 2013. Vol 37, pp. 391–401.
32. Zepa B., Šūpule I., Klave I., Krastina L., Krišāne J., Tomsone I. Ethnopolitical Tension in Latvia: Looking for the conflict solution. Riga: Baltic Institute of Social Sciences, 2005. 81 p.

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА
PSYCHOLOGY OF ART

Герои современных мультфильмов в играх и игрушках дошкольников

М.В. Соколова*

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

М.В. Мазурова**

ГБОУ СОШ 1825, Москва, Россия,
mmariyavictorovna@yandex.ru

В статье представлено сравнительное исследование игры дошкольников с игрушками-персонажами разных современных мультфильмов. В качестве материала исследования выбраны серии трех популярных многосерийных мультфильмов: «Winx», «Человек-Паук» и «Петсон и Финдус». Предварительно был проведен анализ каждой серии, включающий выделение микросюжетов, описание характеров и действий главных героев и пр. После просмотра каждой серии мультфильма детям предлагалось поиграть с соответствующими игрушками-персонажами. Результаты показали, что мультфильмы с адекватными для дошкольного возраста сюжетами и героями («Петсон и Финдус») стимулируют более длительную и содержательную игровую деятельность, чем фильмы, адресованные более старшим возрастам. Дети чаще берут роль с главного персонажа, если он соответствует их возрасту (независимо от пола), воспроизводят узнаваемые и понятные сюжеты, развивают более продолжительную и содержательную игру. Результаты показывают, что характер влияния мультфильмов на игру детей зависит от качества и содержания самих мультфильмов, от их соответствия возрастным особенностям дошкольников, а также от качества игрушек-персонажей.

Ключевые слова: игра, игрушка, персонаж, мультфильм, сюжет, герой, психологическая экспертиза, наблюдение, влияние медиакультуры, образ, содержание игры, идентификация.

Одним из главных показателей восприятия мультфильма детьми дошкольного возраста является возможность отражения его содержания в игре. Известно, что в игре дети выражают то, что их волнует, что является для них субъективно значимым. Авторская позиция, которая является ключевым условием художественного восприятия [2] в дошкольном возрасте, проявляется прежде всего в самостоятельной сюжетной игре. Готовность и желание ребенка «играть в

мультфильм» (т.е. брать роли его героев, воспроизводить их высказывания, проигрывать события фильма и пр.) является средством и свидетельством проживания и переживания фильма, а значит, его полноценного восприятия. В проективном тестировании и консультативной работе достаточно широко распространены различные виды режиссерских игр, игр-драматизаций, тестов с игрушками, построенных на основе использования предметов-заместителей [6].

Для цитаты:

Соколова М.В., Мазурова М.В. Герои современных мультфильмов в играх и игрушках дошкольников // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 80–85. doi: 10.17759/chp.2015110208.

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

** Мазурова Мария Викторовна, педагог-психолог ГБОУ СОШ 1825, Москва, Россия, e-mail: mmariyavictorovna@yandex.ru

Следует отметить, что большинство персонажей популярных современных мультфильмов имеют свое воплощение в образных игрушках. Такие игрушки отличаются от обычных тем, что они заключают в себе не только образ и характер, но и имеют определенную историю [3]. Особое значение здесь приобретает соотношение сюжета, образа героя и его воплощения в конкретном материале игрушки. Можно предположить, что содержание мультфильма оказывает существенное влияние не только на содержание игр дошкольников, но и на выбор игрушек. Известно, что при выборе игрушек дети предпочитают знакомых персонажей, которых они видели на экране и которые являются героями их любимых фильмов. Однако здесь возникает вопрос: все ли мультфильмы, которые смотрят дети, могут дать сюжеты и содержание для детской игры. И все ли игрушки-персонажи стимулируют игру по мотивам фильма?

В работе М.А. Шакаровой, выполненной под руководством К.Н. Поливановой, было показано, что на основе современных мультсериалов возможно построение развитой формы ролевой игры. При этом мультсериал, центральным содержанием которого является сфера человеческих отношений при большом количестве персонажей и их функций, чаще инициирует сюжетно-ролевую игру, чем сериалы, в которых эти отношения представлены размыто [4].

Мы предположили, что готовность детей играть в мультфильм зависит не столько от выраженности отношений и количества персонажей, сколько от близости тематики фильма к реальной жизни детей и от соответствия его художественной формы их возрастным особенностям.

Для проверки данной гипотезы было проведено сравнительное исследование детской игры по сюжетам разных мультфильмов с соответствующими игрушками-персонажами. Для исследования были выбраны мультфильмы в разной степени соответствующие возрастным особенностям детей.

Метод

Экспозиционный материал

В качестве материала исследования были отобраны серии трех популярных многосерийных мультфильмов: «Winx» (серия «Неожиданное событие»), «Человек-Паук» (серия «Напарники»), «Петсон и Финдус» (серия «Знакомство и рыбалка»). Предварительно выяснялось, что все дети, участвующие в исследовании, знакомы с героями данных фильмов и неоднократно смотрели серии с их участием. Все серии мультфильмов были подробно проанализированы: выделены микро-сюжеты, описаны характеры и действия главных героев. Каждая серия мультфильма была описана по следующим критериям: выделение и описание главных героев, описание микросюжетов мультфильма, количественная оценка микросюжетов, качественная оценка сюжетов по критерию соотношения двигательных и вербальных компонен-

тов, по уровню их агрессивности, по характеру ключевого переживания.

При попытке анализа героев мультсериалов мы столкнулись со значительными трудностями, а именно, с огромным количеством героев. Приведем факты для иллюстрации.

В мультфильме «Winx» шесть основных персонажей (феи), 13 злодеев и 24 монстра; всего около 158 персонажей в 104 сериях.

В мультфильме «Человек-паук» около десяти героев, 23 злодея; всего около 75 персонажей в 65 сериях,

В мультфильме «Петсон и Финдус» всего два основных персонажа, еще два-четыре — второстепенных, т.е. в общем около 10 персонажей в 10 сериях.

Остановимся на кратком описании выбранных серий, выделив основные сюжетные линии. При анализе сюжетов особое внимание уделялось соответствию данных сюжетов интересам дошкольников и степени понятности для них ключевых событий фильмов.

«Winx». Феи Блум и Стела — *главные героини* мультфильма. Это девушки 15–17 лет с яркой модельной внешностью. Они учатся в школе волшебниц и одарены различными магическими способностями. У фей есть молодые люди, а также множество помощников, но еще большее количество врагов. В основе сюжета лежат следующие события: противостояние злу, учеба в школе волшебства, приключения и личная жизнь фей. Ключевые моменты — сражения фей и сил зла, волшебные превращения.

«Человек-паук». Студент Питер Паркер, 21 год, а также его тайное альтер-эго (паук) — *главный герой* сериала. У Питера романтические и партнерские отношения с Мэри Уотсон, а также Фелицией Харди (альтер-эго — Черная кошка). Сюжет строится на противостоянии Паркера вселенскому злу, которое его окружает, но он всегда выходит победителем. Ключевые моменты — сражение Паркера и монстров, полеты и лазание по вертикальным поверхностям. Основные линии сюжета строятся на остром противостоянии добра и зла. Следует отметить, что возраст главных героев и героинь, их внешность, род их занятий остаются неопределенными.

«Петсон и Финдус». Главный герой этого мультфильма — маленький говорящий котенок Финдус, его хозяин и товарищ — старик Петсон. Сюжет повествует о жизни котенка и старика в деревне и содержит множество забавных приключений героев. У котенка и старика нет явных врагов, но есть повседневные трудности и неурядицы, которые они преодолевают. Ключевые моменты заключаются в том, что Финдус попадает в разные переделки, откуда его выручает старик Петсон или смекалка самого котенка. В данном мультфильме возраст главного героя не указан, однако по его характеру, действиям и отношениям с хозяином можно установить, что котенок достаточно точно воспроизводит поведение ребенка-дошкольника (примерно от трех до шести лет). Сюжет построен на описании ежедневно встречающихся ситуаций в жизни дошкольника, а также ситуаций

из его опыта (подъем, прием и приготовление пищи, ведение домашнего хозяйства, а также небольшие путешествия, отмечание праздников в семье и т.п.). Содержанием данной конкретной серии является совместная рыбалка главных героев.

Для каждой серии мультфильмов были выделены отдельные микросюжеты, в которых участвовали главные герои фильмов. Например, для серии «Winx» были выделены следующие микросюжеты: 1) подъем Блум; 2) Блум торопится в школу; 3) знакомство Стеллы с родителями Блум; 3) Борьба Стеллы с монстрами; 4) превращение предметов в доме Блум и пр. Подобных микросюжетов было выделено по 28 в каждом мультфильме.

Кроме того, был проведен анализ агрессивных сцен и выявлено соотношение вербальных и двигательных компонентов сюжета.

Как показал данный анализ, в фильмах «Winx» и в особенности в фильме «Человек-паук» интенсивность вербальной активности героев превосходит двигательную, т.е. персонажи фильмов очень много говорят и мало действуют. В фильме «Петсон и Финдус» выявлено обратное соотношение: герои данного фильма больше действуют, чем говорят. В этом фильме, в отличие от двух других, практически отсутствуют агрессивные сцены, а также вербальная агрессия.

Продолжительность всех предъявляемых серий была уравнена и в среднем составила около десяти минут.

Для каждой серии были подобраны по 4 соответствующие образные игрушки-персонажи. Для серии «Winx» это были две феи и два монстра, для «Человека-Паука» — игрушка, изображающая Питера Паркера, двух монстров и черную кошку. Мультфильм «Петсон и Финдус» представляли четыре котенка, среди которых была копия Финдуса, и дедушка.

Процедура эксперимента

Исследование проводилось в детских садах Москвы. В нем приняли участие 20 детей 5–6 лет. Дети были разделены на мини-группы по четыре человека в каждой группе. Каждая группа состояла из двух девочек и двух мальчиков. Детям предлагалось посмотреть серию мультфильма, а после просмотра — поиграть с игрушками-персонажами из мультфильма. За каждое наблюдение проводились просмотр одного мультфильма и одна игра по сюжету, всего три наблюдения в каждой минигруппе.

Экспериментатор вел наблюдение во время просмотра серий, игра детей с персонажами мультфильмов после просмотра фиксировалась на видеоканере. При обработке видеоматериала создавалась подробная стенограмма содержания игры детей. Каждая игровая ситуация анализировалась по следующим линиям: выбор игрушек-персонажей, принятие роли главных героев, наличие и количество событий мультфильма, отраженных в игре, продолжительность игры по мотивам мультфильма и характер игровых действий. Показатели игры после просмотра трех мультфильмов сравнивались между собой.

Результаты

Результаты наблюдений показали, что просмотр мультфильмов безусловно оказывает воздействие на поведение детей. Они часто воспроизводили слова или песни из мультфильмов, отдельные действия конкретного персонажа. Например, большинство девочек напевали песни из мультсериала «Winx». Некоторые мальчики говорили: «Я — Человек-Паук», — и плели воображаемую паутину. У многих детей были различные атрибуты из современных популярных мультфильмов, например, кулоны, карточки, наклейки.

Сравнительный анализ показателей игры выявил существенные различия в играх детей после просмотра разных мультфильмов. Эти различия проявлялись в выборе игрушек-персонажей мультфильма, в принятии роли главного персонажа, в соответствии сюжета игры содержанию фильма, а также в продолжительности игры по мотивам фильма.

Остановимся на данных различиях.

1. Выбор игрушки-персонажа

Выбор главного героя фильма в качестве персонажа игры происходил далеко не всегда. Так, в играх по мотивам мультфильма «Winx» чаще всего выбирались не главные персонажи (Стелла или Блум), а монстры. Достаточно часто монстры выступали героями игр и после просмотра фильма «Человек-паук». Только после просмотра серии «Петсон и Финдус» все дети выбрали в качестве персонажа игры главного героя фильма — котенка Финдуса (рис. 1).

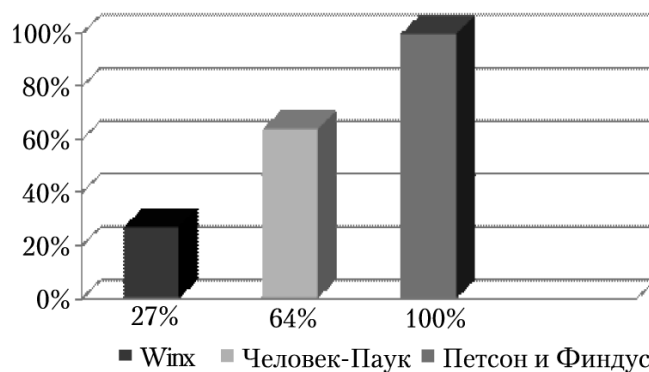


Рис. 1. Выбор детьми главного героя мультфильма

Частота выбора героев мультфильмов показана в табл. 1.

Важным показателем вовлеченности в игру является переход от игры с игрушкой в ролевую позицию, т.е. принятие роли героев фильма (рис. 2).

В игре по мотивам мультфильма «Петсон и Финдус» все участвующие в игре дети переходили от игры с игрушкой в ролевую позицию. В мультфильмах «Winx» и «Человек-Паук» такие переходы были зафиксированы в единичных случаях. В первом мультфильме мальчик выбрал роль Трикс, а во втором — девочка была принцессой.

Таблица 1
Частота выбора героев, представленных
в мультфильмах

«Winx»	%	«Человек-Паук»	%	«Петсон и Финдус»	%
Блум	27	Человек-Паук	64	Финдус	100
Стелла	28	Чёрная Кошка	17	Петсон	10
Заяц	3	Принцесса	17	Госпожа Андерсон	5
Монстры	33	Монстры	37	Рыба (щука)	33

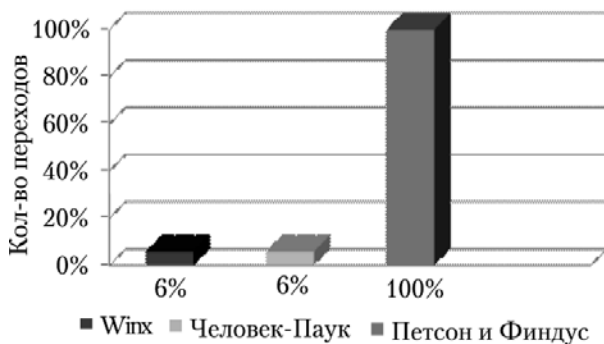


Рис. 2. Переход от игры с игрушкой в ролевую позицию

2. Соответствие содержания игры сюжетам фильмов

Важной линией анализа игры было соответствие сюжета игры событиям мультфильмов. Анализируя игры детей после просмотра каждого мультфильма, мы выявляли соответствие сюжетов игры микросюжетам фильма.

Анализ игры по мотивам серии «Winx» показал, что чаще всего девочки играют в полеты фей и в борьбу с монстрами. Это были фрагментарные, не связанные действия. Общего сюжета, объединяющего данные действия, не было.

Игры с Человеком-Пауком также не включали единого сюжета. В основном это были действия, воспроизводящие лазанье Человека-Паука, драки и его борьбу с монстрами. Только однажды с помощью экспериментатора был разыгран дополнительный сюжет мультфильма — спасение принцессы, сопровождающийся борьбой Пауков и монстров. Количество совпадений с микросюжетами мультфильма было минимальным — преимущественно это были драки, которых в данном мультфильме предостаточно.

Во всех играх детей по мотивам данных фильмов наблюдалась общая особенность: главные, и в общем положительные, герои этих фильмов были более агрессивными и нападали первыми. Монстры при этом выступали в качестве жертв и только защищались. Сюжеты и высказывания, связанные с драками и убийствами, сопровождали большинство игр («Давай, тебя убили», «Они ее закопали» «Его пора убить» и пр.).

Игры тех же детей после просмотра мультфильма «Петсон и Финдус» существенно отличались. Во всех этих играх прослеживался общий сюжет, связанный с содержанием фильма. Чаще всего дети разыгрывали сцены путешествия, рыбалки, кормления, диалоги котенка и его хозяина и др. Особенно интересны были

сюжеты, связанные со страхами (страх одиночества, наказания, страх потеряться, боязнь страшных животных и пр.) Можно было видеть, что дети охотно возвращались к этим фрагментам, по-видимому, узнавая и отражая свои конкретные переживания.

Соотнося содержание игр с сюжетами мультфильмов, мы подсчитали количество совпадений эпизодов в играх и мультфильмах (рис. 3). Из диаграммы видно, что чаще всего разыгрывались сюжеты из мультфильма про котенка Финдуса. Наиболее часто наблюдались следующие совпадения сюжетов игры с микросюжетами мультфильма: сборы на рыбалку, вытаскивание щуки, Финдус падает в воду, Петсон спасает Финдуса, разговаривает с ним, Финдус падает с лестницы пр. Основной сюжет игр соответствовал главной просмотренной серии — «Рыбалка». Узнаваемые и понятные для детей события, динамичность действия, четкое развитие сюжета стимулировали и направляли игру дошкольников.

Игры по мотивам двух других фильмов имели низкие показатели совпадений сюжетов игры и мультфильмов. Содержание этих фильмов и связь событий оставались закрытыми для дошкольников, на первый план выступали чисто внешние, наиболее эффектные моменты (драки, летание фей, лазанье по стенам), которые и воспроизводились с игрушками.

Интересно сопоставить речевую активность детей в игре по сюжетам разных фильмов. В игре по мотивам мультсериала «Winx» ролевая речь была весьма примитивная. В основном дети просто манипулировали игрушками: летали, дрались. В некоторых случаях они пытались в точности воспроизвести сказанные героями мультфильма фразы, сказать за них что-то свое они не могли. После просмотра мультфильма «Человек-Паук» ролевая речь детей также была очень бедной. В основном это были звуки и междометия, сопровождающие драки.

В отличие от этого, во время игры по сюжету мультфильма «Петсон и Финдус», ролевая речь детей была более развернутой и богатой. В диалогах главных героев использовались собственные слова и предложения, которые отражали и развивали сюжет фильма. Кроме этого, дети интересовались различными вещами, вспоминали и обсуждали события фильма, задавали уточняющие вопросы, вспоминали моменты из своей жизни.

Игры по мотивам данного мультфильма были более продолжительными. Самая долгая по продолжительности игра (28 минут) наблюдалась после просмотра мультфильма «Петсон и Финдус», а самая короткая (6 минут) после мультфильма «Winx».

Обсуждение результатов

Проведенное исследование показало, что мультфильмы с адекватными для дошкольного возраста сюжетами стимулируют более длительную и содержательную игровую деятельность, чем фильмы, адресованные более старшим возрастам. Дети, иденти-

фицирующие себя с главным персонажем, подходящим им по возрасту, независимо от пола, чаще переходят в ролевую позицию.

Соответствие сюжетов мультфильма интересам и психологическим возможностям дошкольника проявляется в высоких показателях вовлеченности и заинтересованности во время просмотра, в понимании сути сюжета, переживаний героев, в желании и возможности поиграть в просмотренный сюжет, в героях мультфильма.

Важно, что некоторые сюжеты мультфильма, проигранные детьми в игре, могут иметь выраженный терапевтический эффект.

Между тем, большинство мультфильмов, которые смотрят дошкольники, адресованы более старшей возрастной аудитории. Их отличает высокая скорость предъявления материала, отсутствие сюжетных пауз, необходимых для осознания происходящих событий и переживаний персонажей. Они содержат чрезмерно обильные диалоги и монологи, в которых содержится множество абстрактных понятий, сложных грамматических конструкций, малопонятных и нехарактерных для дошкольников, кроме того в них присутствуют грубые слова, а иногда и вербальная агрессия.

Все это снижает уровень понимания детьми происходящего на экране, что негативно отражается на их игровой деятельности, сводит ее к простому нападению, кратким несвязным наборам действий, отрывочным высказываниям, нарушениям коммуникации. Дети не могут воспроизвести сюжет мультфильма в игре, не могут понять логики действий персонажей, содержание роли для них размыто.

Персонажи современных мультфильмов в большинстве своем не могут стать полноценной моделью идентификации для ребенка, поскольку логика их поведения, содержание их речи, последовательность действий остаются неясными для него. Но, как отмечал еще Д.Б. Эльконин [7], роль в сюжетной игре всегда воплощается в игровых действиях, и если последовательность действий персонажа непонятна ребенку, играть в него невозможно.

Полученные факты позволяют предположить, что просмотр большинства современных фильмов для детей, несмотря на привлекательность их персонажей, не дает содержания для детской игры. Увиденное и услышанное не становится материалом для

переживания, осмысления и, в конце концов, для присвоения культурного опыта.

Сюжеты большинства современных мультфильмов и динамичны и привлекательны своей яркостью и экзотичностью. Однако ребенок, в силу их оторванности от специфики дошкольной жизни, не может быть включен в эти сюжеты, в смыслы и мотивы действий персонажей. Сюжеты закрыты для ребенка, а значит, не могут порождать сюжетов для ролевых и режиссерских игр.

Однако мультфильм может стать импульсом, материалом и помощником в появлении новых игровых сюжетов, может стать источником игровых тем для ролевых и режиссерских игр, для игр-драматизаций [1]. Некоторые игрушечные герои мультфильмов становятся персонажами развернутых сюжетных игр. Опросы родителей [3] показывают, что к таким героям относятся, например, Винни-Пух, Бемби, Король Лев, Муми-тролли, Буратино, Незнайка, и др. Все эти герои имеют сходные характеристики: простота и понятность поведения и речи, осмысленная логика поступков, характерные для детей выражения лица, мимика, движения, действия, естественный, узнаваемый образ.

Очевидно, что эти характеристики способствуют идентификации ребенка с образом героя, воспроизведению его действий. Даже если эти игрушки изображают животных или вымышленных персонажей, в них легко узнать детские черты характера и поведения. Мультфильмы, из которых пришли данные персонажи, отличаются развернутым видеорядом, медленным разворачиванием сюжета, отчетливой и понятной речью персонажей, наличием сюжетных пауз и др. Многие из этих фильмов созданы на основе детских книг, что делает этих героев «своими», узнаваемыми. Просмотр таких фильмов стимулирует детскую игру, дает для нее новое содержание и расширяет пространство жизни дошкольников.

Подводя итоги, можно утверждать, что характер влияния мультфильмов на игру детей, а значит, и на их развитие, зависит от качества и содержания самих мультфильмов, от их соответствия возрастным особенностям дошкольников, а также от качества игрушек-персонажей. Содержание мультфильма становится содержанием игры ребенка, если фильм соответствует его возрастным особенностям и личному опыту.

Литература

1. Аромштам М.С. Дети смотрят мультфильмы: психолого-педагогические заметки. Практика «производства» мультфильмов в детском саду. М.: Чистые пруды, 2006. 30 с.
2. 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.
3. Смирнова Е.О., Салмина Н.Г., Тиханова И.Г. Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 5–19.

4. Собкин В.С., Скобельщина К.Н. Игровые предпочтения современных дошкольников (по материалам опроса родителей) // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 56–67.
5. Шакарова М.А. Анализ влияния структуры сюжета и содержания культурных текстов на развитие сюжетно-ролевой игры современных дошкольников (на примере мультипликационных сериалов): автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012. 26 с.
6. Шведовская А.А. Игра как диагностическое средство в психологическом консультировании // Психологическая наука и образование. 2003. № 1. С. 23–43.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 301 с.

Characters of Modern Animated Series in Games and Toys of Preschool Children

M.V. Sokolova*

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

M.V. Mazurova**

State school #1825, Moscow, Russia,
mmariyavictorovna@yandex.ru

The paper presents a comparative research on how preschool children play with various modern cartoon character toys. Three popular animated series were used in the research: "Winx", "Spider-Man" and "Pettson and Findus". One series of each was previously analysed in terms of micro-plots, descriptions of the main characters and their actions etc. The children watched the series, one at a time, and were then invited to play with its character toys. The outcomes of the research indicate that the series with plots and characters appropriate for preschool age (such as "Pettson and Findus") promote longer and richer periods of play activity as compared to the series addressed to children of older age. Children tend to take the role of the main character more frequently if s/he is of about the same age (irrespective of sex); they reproduce familiar and clear plots and engage themselves in longer periods of meaningful play. The outcomes also show that the effect of the animated series on the children's play depends on the quality and content of the animations, on their correspondence with the specifics of preschool age as well as on the quality of the character toys.

Keywords: play, toy, character, animation, plot, psychological expertise, observation, effects of media culture, image, content of play, identification.

References

1. Aromshtam M.S. Deti smotryat mul'tfil'my: psikhologo-pedagogicheskie zametki. Praktika "proizvodstva" mul'tfil'mov v detckom sadu [Children watch cartoons : psychological and pedagogical notes. Practice "production" cartoons in kinder garden]. Moscow: Chistye prudy, 2006. 30 p.

2. 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: MSUPE, 2006. 160 p.

3. Smirnova E.O. Salmina N.G., Tihanova I.G. Psychological expertise of a toy. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2008, no. 3, pp. 5–19. (In Russ., abstr. in Engl.).

4. Sobkin V.S., Skobel'syna K.N. Game Preferences of Modern Preschoolers (Based on Survey among Parents). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science

and Education], 2011, no. 2, pp. 39–48. (In Russ., abstr. in Engl.).

5. Shakarova M.A. Analiz vliyaniya struktury syuzheta i sodержaniya kul'turnykh tekstov na razvitie syuzhetno-rolevoi igry sovremennykh doshkol'nikov (na primere mul'tiplikatsionnykh 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. Shvedovskaya A.A. Igra kak diagnosticheskoe sredstvo v psikhologicheskoy konsul'tirovani [The game as a diagnostic tool in psychological counseling]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2003, no. 1, pp. 23–43.

7. Elkonin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of game]. Moscow, 1978. 301.

For citation:

Sokolova M.V., Mazurova M.V. Characters of Modern Animated Series in Games and Toys of Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 80–85. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110208.

* Sokolova Mariya 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

** Mazurova Mariya Victorovna, Educational psychologist, state school #1825, Moscow, Russia. mmariyavictorovna@yandex.ru

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Философско-психологическое содержание и перспективы исследования проблемы смысла жизни

В.С. Кубарев*

Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия,
kubikss@yandex.ru

В статье в едином концептуально-содержательном ключе на пересечении философско-религиозного и психологического знания проводится анализ проблемы смысла жизни. Раскрывается ее философско-религиозное и психологическое содержание: первое заключается в представлении смысла жизни как знаково-символической единицы инициального опыта, а второе — как идеальной формы события развития личности, которая понимается как экзистенциальная структура личности, выражающаяся в виде аффективно-смысловых образований и первичных символов. Обозначаются недостатки существующих научно-психологических исследований жизненных смыслов, базовый из которых заключается в концептуальной подмене идеального объекта исследования: смысл жизни как идеальная форма подменяется эвдемонической установкой и рассматривается как реальная форма. Обозначаются перспективы психологического исследования смысла жизни с учетом его философско-религиозного содержания. Они видятся в пересечении исследований смысла жизни и рефлексивной деятельности субъекта сознания, решающего задачу на смысл.

Ключевые слова: сознание, смысл жизни, инициальный опыт, рефлексия, смыслообразование, реальная и идеальная формы, задача на смысл.

Экзистенциальные проблемы человеческого бытия обсуждаются в отечественной и зарубежной психологии достаточно широко, что, по нашему мнению, связано с особенностями культурно-исторической ситуации развития современного человека, заключающейся в его отчужденности как от своего жизненного мира, так и от самого себя. Это отчуждение отмечали: В. Франкл [37] — говоря о ноогенном неврозе; К.Г. Юнг [49] — называя в качестве базовой проблемы личности духовную нужду и обозначая проблему смысла жизни как основу «невроза нашего времени»; М.К. Мамардашвили [22] — видя трагедию современного человека в непонимании того, кто он и что с ним происходит; К. Ясперс [53] и П. Тиллих [33] — осмысливая духовную ситуацию времени

как недостаток самобытия, как потерю субъективности, а вместе с ней и смысла. В связи с этим, отмечает К.Г. Юнг [49], в XX в. получила широкое распространение психология (как альтернатива философско-религиозному подходу), призванная помочь человеку пережить ноогенный кризис и найти путь к Себе. Поэтому как в зарубежной, так и в отечественной психологии отмечается необходимость осмысления духовного опыта человека, что обращает психологию к пограничной с религией и философией области [6, 36, 38, 51]. Проблема смысла жизни находится в такой пограничной области знания и требует конструктивного осмысления психологией философско-религиозного опыта в данной области знаний. Соответственно, цель нашей статьи — экспли-

Для цитаты:

Кубарев В.С. Философско-психологическое содержание и перспективы исследования проблемы смысла жизни // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 86–99. doi: 10.17759/chp.2015110209.

* *Кубарев Вячеслав Сергеевич*, старший преподаватель, Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия. *kubikss@yandex.ru*

цировать содержание проблемы смысла жизни, представленное в философско-религиозной литературе, и соотнести его с современными возможностями психологического исследования, осмыслив их в едином концептуально-содержательном контексте.

Задачи исследования.

1. Выделить концептуальное содержание проблемы смысла жизни, представленное в философско-религиозной литературе.

2. Рассмотреть философско-религиозное содержание проблемы смысла жизни в концептуальном пространстве психологии.

3. Проанализировать существующие подходы и наметить перспективы психологического исследования смысла жизни с учетом его философско-религиозного содержания.

Философско-религиозные предпосылки проблемы смысла жизни

Исконно вопрос о смысле жизни был прерогативой философии и религии. В первом случае он возник как вопрос о «правильной» основанной на разуме жизни, которая бы могла противостоять хаосу повседневного существования, а во втором — как вопрос о жизни «праведной» и спасении души через приобщение к Богу, вечной жизни. В первом случае в центре внимания находится жизненная философия с соответствующими ей духовными упражнениями (П. Адо [1]), а во втором — вера, основанная на религиозном переживании опыта приобщения к сакральной стороне жизни посредством культа. Оба аспекта представлены как в собственно философии, так и в религии, тесно переплетаясь в этих сферах деятельности. В обоих случаях выделяются два аспекта.

1. Проблема преодоления хаоса естественного существования, в качестве причины которого рассматриваются человеческие «страсти», укорененные в повседневности (беспорядочные желания, страх, лень, страдание, чувство вины), либо иллюзии, связанные как с чувственным восприятием мира (Майя), так и с самообманом, к каковому, например, М.К. Мамардашвили [22] отнес также и надежду. Православный проповедник Варсонофий Оптинский отмечает: «...цель, и единственная цель нашей жизни и заключается в том, чтобы искоренить страсти и заменить их противоположными добродетелями» [8]. Средством совладания со страстями и иллюзиями являются духовные упражнения (П. Адо [1]), практики себя (М. Фуко [40]), духовные практики (С. Хоружий [41]), религиозная деятельность (С.Л. Франк [34]), т. е., в конечном счете, работа над собой. С.Л. Франк пишет: «...религиозное, внутреннее делание, молитва, аскетическая борьба с самим собой есть такой неприметный основной труд человеческой жизни, закладывающий самый ее фундамент. Это есть основное, первичное, единственное подлинное производительное человеческое дело» [34]. К этому же аспекту проблемы можно отнести и

понимание смысла жизни в качестве морального императива (ценности, нравственного закона), которому человек следует, преодолевая гедонизм наслаждения и подчиняя свою жизнь благородной идее (высшему благу), связывающей личность с «порядком вещей» и придающей ей «моральный облик» (И. Кант, И. Фихте).

2. Проблема приобщения к сакральному инобытию (объективный Дух, Бог, Самость), трансцендирующему человека за пределы его индивидуального существования и дающего некую точку опоры, центр, вокруг которого неслучайным образом развивается личная жизнь со всеми ее взлетами и падениями. Трансцендентность предполагает не только и не столько опору для упорядочивания хаоса естественного существования, сколько ценностно-смысловую децентрализацию индивидуальной жизни, событийно возвышающую человека к жизни надиндивидуальной, которая рассматривается в качестве «мотивационной» первоосновы первой, как ее духовный «центр-исток-цель» — телос (С. Хоружий [41]). В этом контексте смысл предстает как зов неизвестной Родины (М.К. Мамардашвили [22]), голос совести (В. Франкл [37], Э. Фромм [39], М. Хайдеггер [приводится по: 24]), предназначение (К.Г. Юнг [50]), т. е. как призыв к ответу-поступку на запросы бытия. В православии, например, иеромонах Тихон (Иршенко) пишет: «Основная цель жизни человека — услышать зов Божий, обращенный к нему, и ответить на него» [9, с. 37]. Этот зов представляет собой призыв к событию в двух значениях этого слова.

А. Совмещение себя с бытием (приобщение к Богу (В. Соловьев). Святой Никодим Святогорец говорил: «Скажу прямо: самое совершенное и великое дело, которого только может желать и достигнуть человек, есть сближение с Богом и пребывание в единении с Ним» [приводится по: 9]. Совмещение себя с бытием реализуется в форме религиозных (В. Франкл [36], С.Л. Франк [34]) или нуминозных (К.Г. Юнг [51]) переживаний, обеспечивающих, говоря словами К.Г. Юнга, «очевидность собственного внутреннего трансцендентного опыта, который один лишь в состоянии защитить его (человека. — К.В.) от низвержения в обезличивание, неизбежного в любом другом случае» [46, с. 191].

Б. Призыв к поступку, преображающему внутренний облик личности (в православии — обожение). Перефразируя М. Хайдеггера, мы могли бы сказать, что смысл жизни есть присутствие в сбывающемся, т. е. смысл жизни — это событие бытия, в топосе которого человеку предстоит пройти путь, пережив его на себе, и этим преобразиться. К.Г. Юнг в этом контексте отмечает: «Только тот, кто сознательно может сказать «да» силе предстоящего перед ним внутреннего предназначения, становится личностью; тот же, кто ему уступает, становится добычей слепого потока событий и уничтожается» [50, с. 387].

Интегральной направленностью проблематики смысла жизни, объединяющей оба обозначенных выше аспекта в событии жизни, является стремление

человека преобразить себя, свою природу, превратиться из существа естественного в существо духовное или сознательное и этим, превзойдя себя, приблизиться к Богу как абсолютному инобытию (в религии) или истинному бытию (в философии), являющемуся «ядром ядра» жизни (в мифологии). Отсюда и разделение между человеком эмпирическим, конечным и несовершенным, с одной стороны, и его образом-замыслом перед взглядом Бога — с другой (онтологический человек (М.К. Мамардашвили [20]), исконный человек (К.Г. Юнг [45])), к которому он себя возвышает, ставя на место страстей добродетели и преобразяя свою природу. В этой связи, например, В. Франкл, говоря о смысле жизни как Логосе, подчеркивал, что он означает «...духовное начало... совокупность человечности человеческого бытия и значения «быть человеком» [35, с. 229].

«Быть человеком» означает возможность, а не свершившийся факт. Собственно, для ее реализации и необходима духовная аскетика, позволяющая человеку жить сообразно своему духовному бытию, что и делает его жизнь упорядоченной и осмысленной. Но чтобы такая возможность была, необходимо периодическое воссоздание связи с духовным началом жизни в опыте ее личного переживания, что и осуществляется посредством культа (в религии), либо (например, как в русской религиозной философии) «философствования глубоко эмоциональной мысли» [2, с. 10]. Без этого духовная аскетика и обосновывающие ее моральные принципы и законы превращаются в отчужденные предписания, лишённые преобразяющей жизненной силы, т. е. смысла (как, впрочем, и отвлеченные философские рассуждения на тему).

Цель — преобразование естественной природы (или событийное возвышение над ней) — и выступает предметом озабоченности, как в религии, так и в философии (по крайней мере, в ее изначальном, греческом, понимании). Реализация этой цели происходит в рамках двух уже обозначенных аспектов: как преодоление хаоса естественного существования посредством духовных упражнений (П. Адо [1]), т. е. некоей духовной аскетики, и как приобщение к сакральному инобытию посредством культа, включающего в себя ритуал, символ и миф. Подчеркнем, что проблема смысла жизни ставится в пространстве двух плоскостей: а) естественного повседневного поустороннего существования, субъектом которого является эмпирический смертный индивид; б) сверхъестественного сакрального потустороннего существования, субъектом которого является человек как духовное образование, как личность в разрезе ее экзистенциального бытия, превосходящего рамки индивидуальной жизни. Во втором случае мы имеем дело, как говорит М.К. Мамардашвили, с вертикальным измерением жизни, не совпадающим с горизонталью нашей повседневности и с духовным образом человека, каким индивиду предстоит стать.

Таким образом, в основе философско-религиозной постановки проблемы смысла жизни лежит фе-

номен инициального опыта. Этот опыт привносит в привычную повседневную жизнь (ее эмпирическую картину) избыточное символическое пространство, высвечивающее, по словам П. Флоренского, «действительность иными мирами». Символичность здесь заключается в том, что смысл жизни, с одной стороны, связывается с неким иным ненатуральным мнимым сакральным существованием (это пространство потустороннего мира, «отраженного» в живых мифах и символах), а с другой стороны, — соотносится с особыми нуминозными (К.Г. Юнг [51]) переживаниями, преобразяющими личность или даже ее порождяющими. М.К. Мамардашвили в этом ключе подчеркивал, что «...это не пространство и время нашей обыденной практической жизни. Но, только выйдя в него, и вернувшись из него сюда, мы рождаемся, а, как известно, люди рождаются только вторым рождением» [21]. Поэтому считается: кто не приобщился (а значит, не преобразился и не родился своим вторым рождением) к сакральной стороне жизни, т. е. не участвовал в инициальном опыте и не испытывал нуминозные переживания, тот обречен на обезличивание и на смерть, а его жизнь — бессмысленна. Подчеркнем, что жизнь приобретает, «впускает в себя» смысл в «ткани» нуминозного переживания, возникающего в связи с участием человека в инициальном опыте. Этот преобразяющий опыт привносит в жизнь символическое измерение (то самое вертикальное), в свете которого она и осмысливается.

Помимо символической, важной составляющей инициального опыта является семиотическая составляющая, представленная в форме мифологических и философско-религиозных текстов. Если мифы описывают, как пишет М. Элиаде, «различные, иногда драматичные, мощные вторжения священного (или сверхъестественного) в этот мир» [42, с. 16], приведшие именно к такому его состоянию и порядку, то философско-религиозные концепции (жизненная философия) «предписывают», ради чего, как можно и нужно жить, представляя собой «матрицы разумного действия» [40], призванные упорядочивать образ мыслей и жизни человека. И мифы, и «концепции», говоря словами М.К. Мамардашвили, являются не столько представлениями «о чем-то», сколько «чем-то», в чем разрешаются человеческие пути. Так, например, К. Кереньи отмечает: «Мифология полагает основания тем, что рассказчик мифов, проживая рассказываемую им историю, находит путь назад, к первоначальному времени... Возвращаясь в себя таким образом и описывая этот путь, мы переживаем и провозглашаем сами основы нашего бытия — это все равно что сказать: мы основываем себя» [48, с. 20]. Мифологические истории (как и жизненная философия), таким образом, выступают некоей смыслообразующей формой (текстом), которая и конструирует, и обосновывает для человека то устройство и законы мира (образ мира), в котором он живет, и тот образ жизни, который он, будучи личностью, «должен вести» в соответствии с жиз-

ненной философией или мифологически установленным миропорядком.

Итак, смысл жизни в философско-религиозном ракурсе — это знаково-символическое (или символически-мифологическое) образование инициально-опыта, высвечивающее естественную жизнь и ее субъекта в контексте определенного человеческого способа существования, осознание и практика которого преобразует человека, превращая из природного существа, слитого с миром и движимого естественными побуждениями, в существо духовное, наделенное добродетелями и живущее сообразно своему духовному бытию.

Смысл жизни как идеальная форма личности

Если задаться вопросом о том, как на понятийном языке психологии обозначить описанный выше феномен смысла жизни, то можно сказать, что это идеальная форма (Л.С. Выготский [4], В.П. Зинченко [44], Б.Д. Эльконин [43]) человеческой жизни и соответственно ее субъекта как образа человека в человеке (Э. Фромм [37], В. Франкл [35]), «носителем» которой является культура. Как пишет В.П. Зинченко, «...идеальную форму можно определить как культуру, которую субъект застает при своем рождении. Он либо входит в нее (или она входит в него), либо остается вне ее» [6, с. 20]. В свою очередь: «...культура... это усилие человека быть человеком» [там же]. Идеальная форма существует в виде, как отмечает В.П. Зинченко, творений искусства, либо иных материальных творений людей. В контексте нашей проблематики мы могли бы сказать, что она существует в виде символов и текстов (М.К. Мамардашвили), к каковым относятся не только мифы и философско-религиозные трактаты, но и вообще произведения искусства, которые и несут в себе преобразующий человека потенциал. Жизнь же человека, как человека в этом контексте, можно определить как драму, «разыгрывающуюся по поводу соотношения реальной и идеальной форм, их трансформации и взаимопереходов одной в другую. Актером, а порой, и драматургом является субъект развития. Сцена — его жизнь в мире или мир его жизни» [6, с. 20].

Рассматривая смысл жизни как идеальную форму, можно выделить одну из базовых оппозиций, в контексте которой обсуждается его природа, — это противопоставление субъективности и объективности его существования. При этом субъективность отождествляется, говоря словами Б.Д. Эльконина, с реальной формой (естественная природа человека), а объективность — с идеальной формой (объективное духовное начало жизни). В философии и религии эта оппозиция приобретает онтологический статус, выражаясь в таких противопоставлениях, как воля личности — воля Бога, земная жизнь — вечная (небесная) жизнь, естественные желания — ценности (добродетели), человеческий смысл — универсальный смысл; хаос субъективности — упорядочен-

ность, законность объективности. Философы и религиозные деятели, абсолютизируя ту или иную сторону этих противопоставлений и наделяя ее бытийной истиной (т. е. некоей первичной объективностью и безусловной ценностью), давали универсальные ответы о смысле жизни, наделяя его соответствующей природой.

Пытаясь примирить реальное и идеальное (земное и небесное), М.М. Рубинштейн обобщает философскую проблематику смысла жизни, выделяя ее основные содержания, и рассматривает их как условия осмысленности жизни конкретной личности. К этим условиям относятся: 1) утверждение единства, внутренней связанности мира через приобщение к первоначально в противоположность противоречивости и распаду (внутренняя упорядоченность (гармония) в противоположность хаосу (какофония)); 2) деятельное участие в жизни, определяемое не внешне заданными требованиями, но активно изнутри полагаемыми целями, побуждаемыми внутренней природой личности, причем это должна быть деятельность в реальном мире, а не в фантазиях; 3) ценность, придающая целям живую переживаемую значимость: «иными словами это обозначает, что в данном случае мы имеем дело не только с объективной целесообразностью, но и субъективно утвержденным, лично приемлемым и признанным» [29, с. 186]; 4) свобода личности и признание ее субъективной целесообразности даже перед лицом воли Бога: «Положительный смысл возможен только там, где есть не только назначение, хотя бы и высокое, но где оно является назначением, свободно признанным личностью, и где сохраняется самоценность личности, ее несводимость к роли только средства» [29, с. 188]; 5) связь смысла жизни личности с абсолютным универсальным смыслом (ценности).

Выделенные условия отчасти отражают современную, можно сказать психологическую, тенденцию в проблематике смысла жизни. В ее центре — конкретный человек как личность, а сцена, на которой разворачивается драма жизни — его индивидуальная жизнь. Сегодня в онтологической картине, как философии, так и психологии, происходит некая инверсия отношений между индивидом и идеальной формой. Если традиционно культура как идеальная форма рассматривалась в качестве предсуществующей индивидуальному существованию и независимой от человека (творцом идеального мира был Бог или коллективный разум), то сегодня в качестве условия существования идеальной формы признается конкретная личность, вне которой, как писал Н.А. Бердяев [4], идеальное бытие бессмысленно. Более того, сама культура становится продуктом творческой деятельности человека, а человек — творцом. Личность (теперь уже не коллективная, а уникальная) наделяется ценностной значимостью, она же признается носителем экзистенциальных смысловых структур жизни. Сакральное мифологическое пространство жизни из божественного потустороннего превращается в коллективное бессознательное

личности: «Я осознаю, что Мана, Демон и Бог — это синонимы бессознательного на языке мифа. О них мы знаем столько же, сколько и о нем» [47, с. 345]. Мифология из формы коллективного сознания превращается в «индивидуальную» мифологию [31], выражающую «духовное бессознательное» (К.Г. Юнг [51], В. Франкл [36]). Живыми смыслообразующими знаково-символическими единицами начинают признаваться не только культурные, вторичные (М.К. Мамардашвили [23]), но и первичные символы (например, сновидения (К.Г. Юнг)). Человек обращает свой взор на себя и обнаруживает свое духовное бытие не вовне, а в себе.

Таким образом, идеальная форма как бы инкорпорируется в субъективное пространство личности, превращаясь, как пишет В.П. Зинченко [6], в объективную субъективность, а смысл жизни приобретает индивидуальное своеобразие. Важно отметить, что в традиционной постановке проблемы смысл жизни как идеальная форма «размещался» в надиндивидуальном субъекте (общество как коллективная личность) или в потустороннем бытии, представляя собой онтологическую структуру божественного вечного мира. В новейшее время смысл жизни оказывается переживаемой экзистенциальной структурой личности. Общая тенденция в проблеме смысла жизни заключается в том, что идеальная форма оказывается как бы в ведении личности, теряя универсальность и абсолютность. В связи с этим, например, И. Ялом предлагает различать «вопрос о космическом смысле, о том, существует ли для жизни в целом или хотя бы для человеческой жизни некая общая связная модель» и «вопрос о смысле моей жизни и восприятии человеком своей жизни как обладающей какой-то целью или функцией, которую нужно выполнить, некой ведущей задачей или задачами для приложения себя» [52]. А. Лэнгле [18] предлагает разделять онтологический смысл, как «всеобщий смысл, в котором я нахожу себя и который от меня не зависит» и экзистенциальный смысл, как «то, что возможно здесь и сейчас». В этом контексте термин «смысл жизни» заменяется термином «жизненные смыслы».

Итак, обозначенная выше психологическая тенденция ведет к субъективации и субъективизации феномена смысла жизни, в связи с чем сегодня более уместно говорить не о смысле жизни как объективной онтологической структуре (В. Франкл), но о жизненном смысле, как экзистенциальной структуре личности, на что обращают внимание Д.А. Леонтьев, А. Лэнгле, а в свое время — К.Г. Юнг. Эту тенденцию в дискурсе о смысле жизни отмечает В. Герхард (V. Gerhard): «Прослеживается трансформация понимания выражения от цели через ценность к смыслу жизни (существования) ... Замена понятия ценности понятием смысла в новейшее время не обошлась без некоторых интересных сдвигов. В этом процессе просматриваются некоторые субъективация и сенсублинизация значения: индивид сам распоряжается своим опытом и чувствами и сам решает вопрос о

смысле своей жизни. При этом возникает всеобщее метафизическое отрезвление современного человека в самом поиске смысла: если нет никакой всеобщей цели или ценности человеческой жизни, то человек хотел бы создать их индивидуально для самого себя» [54, с. 17]. М.К. Мамардашвили, в свою очередь, подчеркивает: «Можно и нужно научиться жить в мире не готовых смыслов, а в таком мире, где смыслы становятся по ходу дела» [20].

Смысл жизни как предмет психологического исследования

В связи с описанной тенденцией смысл жизни оказывается предметом не только философской и религиозной, но и психологической мысли и, что более важно, — психотерапевтической практики. Вместе с этим, как отмечает М.Ш. Магомед-Эминов, в современной отечественной психологии наблюдается «методологическое движение, которое можно назвать онтологическим поворотом. Антропологический вопрос о месте человека в психологии плавно перетекает в проблему онтологии субъекта — субъект рассматривается в «человеческом бытии», «бытийных принципах» как «субъект жизни», даже как «субъект бытия», вводится тема философии психологии» [19, с. 206]. Собственно, в контексте этого движения и возможно рассматривать смысл жизни как предмет психологической мысли и исследования, не теряя при этом его содержания.

Но вот, будучи помещенным в пространство научно-психологического исследования, опирающегося на идеалы классической рациональности, смысл жизни из идеальной формы субъекта развития, основным атрибутом которого является сознание и его смыслообразующая деятельность, зачастую превращается в реальную форму субъекта жизнедеятельности, благополучное существование которого ставится во главу угла. Смысл жизни связывается не с инициальным опытом, а с необходимостью совладать с тревогой (или страхом смерти), которая рассматривается как причина поиска смысла жизни (причем сам поиск и соответственно смыслообразующая деятельность сознания не исследуются). Происходит подмена идеального объекта исследования — смысл жизни, как идеальная форма, подменяется эвдемонической установкой.

В основе эвдемонической установки лежит не интенция к преобразованию себя и своего способа жизни, а стремление к сохранению упорядоченного жизненного мира и индивидуальному благополучию (соответственно, исключению факторов, его нарушающих и, наоборот, культивированию, ему способствующих). Например, Дж. Гринберг и С. Пезжински (J. Greenberg и S. Pyszczynski) [55] считают, что в основе стремления человека к сохранению устойчивого и понятного (осмысленного) жизненного мира, а также позитивной самооценки, лежит базовая тревога смерти. Авторы показывают, что в случаях, когда у

человека актуализируется осознание своей смертности, это приводит, с одной стороны, к усилению веры в ценности и культурные символы (их носителями признается социальная общность, с которой человек себя идентифицирует), определяющие его базовые смысло-жизненные ориентации, и, с другой стороны, — к усилению тенденции к позитивной самооценке. В конечном счете, считают авторы, человек, испытывая тревогу разрушения его жизненного мира, стремится обеспечить упорядоченный и структурированный взгляд на реальность и самого себя. Отметим, что необходимость в поиске жизненных смыслов возникает не только в случае событий, угрожающих безопасности и неуязвимости личностного жизненного мира, но, как отмечают Дж. Апдеграфф, Р.К. Сильвер и Э.А. Холман (J.A. Updegraff, R.C. Silver & E.A. Holman) [56], и в случае общественных событий, которые угрожают устройству социума в целом. Если рассматривать описанные закономерности в контексте экзистенциальной проблематики, то вслед за П. Тиллихом [33] можно сказать, что они скорее отражают не конструктивный поиск смысла жизни, а компенсаторные механизмы, защищающие индивида от переживания экзистенциальных форм тревоги. Так, тревога смерти компенсируется стремлением к надежности и избеганием опасности, тревога вины — защитной моралью, тревога пустоты — традицией и авторитетом.

Наиболее проблемным аспектом, в контексте понимания смысла жизни как идеальной формы, для многих существующих психологических исследований жизненных смыслов является используемый в них метод (в широком и узком смысле слова). В основном — это классические психодиагностические опросники, опирающиеся на наивные представления людей о себе и своей жизни, получаемые с помощью интроспективных описаний. В одних из них имплицитно допускается, что человека достаточно только спросить, и он, так сказать, бесхитростно расскажет о своих жизненных смыслах, которые для этого уже подготовлены. В результате, последние сводятся к содержанию предметной картины сознания, которая, ко всему прочему, перемешана с современным идеологическим дискурсом о гуманистических ценностях, свободе, демократии или просто расхожими стереотипами. Таким образом, исследователи получают скорее обобщенное содержание идеологического поля, чем реконструируют действительные жизненные смыслы личности. В других, стандартизированных, тест-опросниках исследуются структуры жизненных смыслов в отрыве от их субъективного содержания (личностного смысла). Но все же ключевой проблемный момент в таких исследованиях заключается не столько в самих опросниках (в определенном контексте их применение, безусловно, обосновано), сколько в том, что жизненные смыслы, не важно в их структурном или содержательном плане, берутся в отрыве от инициального опыта, от события, в котором происходит развитие личности. Напомним, что, по Л.С. Выготскому, идеальная форма (например,

понятие) — не вещь в себе, а средство развития, что особенно подчеркивал В.П. Зинченко [6].

В общепсихологическом ключе для многих исследований жизненных смыслов характерна методологическая оппозиция «субъективное—объективное», выражающаяся в противопоставлении смысловой структуры жизненной ситуации (объективный смысл [36], жизненный смысл [15]) и содержаний субъективного опыта сознания (личностный смысл [14], [15], экзистенциальный смысл [18]). Можно сказать, что это оппозиция между сознанием конкретного индивида и объективными, далеко не всегда осознанными или даже принципиально неосознаваемыми основаниями его жизни (жизненными смыслами). Их «носителем» признается деятельность, в то время как сознание индивида наделяется отраженной субъективностью, противопоставленной вынесенной вовне объективности. В этой связи жизненные смыслы предстают как дорефлексивные (а в контексте гносеологического противопоставления — объективные) смысловые образования, а их рефлексия рассматривается как отрицательный фактор (В. Франкл [36], Ж.П. Сартр [32]), отчуждающий человека от его жизни и ее смысла. В результате происходит разрыв двух модусов существования жизненных смыслов: сознания и деятельности. Поэтому в эмпирических исследованиях в большинстве случаев они представляются либо как независимые от сознания субъекта мотивационные регуляторы его жизнедеятельности, либо как ценностно-идеологические предуготовленные конструкты, к которым субъект обращается для обоснования своих действий и которые доступны для непосредственного интроспективного описания. Но, как это ни странно, от последних также требуют подтверждения объективности, либо просто рассматривают их как непосредственное отражение онтологических смысловых структур жизни.

В качестве критических замечаний по отношению к большинству современных исследований смысла жизни мы можем привести следующие.

А. В них смысл жизни теряет событийный характер, предполагающий идею преобразования способа существования индивида. В результате он берется в качестве наличной данности индивидуальной смысловой структуры, в связи с чем теряется сущность проблематики смысла жизни — событийность. То есть в этих исследованиях идеальную форму (т. е. фактически сознание), призванную, по Л.С. Выготскому, задавать зону ближайшего развития, сводят к реальной форме, регулирующей наличные отношения с миром, актуальный опыт существования в мире.

Б. Исследования в большинстве своем носят эмпирический характер, т. е. ими затрагивается лишь эмпирический уровень сознания, в связи с чем предметом оказываются наивные представления и обоснования людей своей жизни, основанные на интроспекции. Эти наивные обоснования выдаются за сами смыслы. Поэтому многие философы (Н.А. Бердяев [4], В. Франк [34], Ж.П. Сартр [32], М.К. Мамар-

дашвили [22]) отказывали эмпирической психологии в исследовании духовной сферы личности, ведь, по их мнению, она представляет собой интенцию (для В. Франкла — бессознательные духовные акты, недоступные для психологического исследования и в целом для рефлексии), а не эмпирическую предметную данность. В этой связи И.А. Ильин отмечал: «...для того чтобы уловить «душу» как предмет научного изучения, недостаточно замечать и рассказывать то, что человек бесхитростно переживает; на самом деле здесь нужна гораздо более сложная и тонкая познавательная техника...» [8].

В. Смысл жизни рассматривается как явление, доступное для непосредственного описания в качестве имеющейся в наличии, в связи с чем выпадает проблема его поиска и обнаружения. Ведь весь пафос проблемы смысла жизни заключается в его поиске и понимании (т. е. в приобщении к идеальной форме). Поэтому начальной точкой размышлений должно быть не его наличие, но его отсутствие, что, собственно, как отмечает М.М. Рубинштейн [29], и подчеркивается в философии пессимизма. В этом же контексте выпадает вопрос о путях осмысления жизни конкретным индивидом, т. е. вопрос рефлексивной психотехники, которая бы основывалась на психологической, а не на философско-религиозной герменевтике. Например, Н.В. Зоткин в этой связи отмечает: «Малая практическая эффективность изучения этой проблемы видна на примере отсутствия специально созданных программ (психотехнологий), помогающих человеку обрести этот смысл» [7].

Перспективы исследования смысла жизни как идеальной формы личности

Итак, с одной стороны, во многих эмпирических исследованиях мы констатируем существенное расхождение лежащей в их основе методологии с феноменом смысла жизни по линии инициального опыта. С другой стороны, существует психотерапевтическая сфера, представленная такими направлениями, как логотерапия (В. Франкл), экзистенциальный анализ (Л. Бинсвангер, М. Босс, Ж.П. Сартр), экзистенциальная психотерапия (К. Дюркхайм, К. Ясперс), аналитическая психология (К.Г. Юнг), феноменологическая психотерапия (А. Лэнгле), в которых этот феномен не только подвергается всестороннему теоретическому осмыслению, но и выступает предметом психологической практики, помогающей человеку созидать смысл. В этой связи далее мы обозначим теоретические и методологические положения, которые позволяют, не подменяя феномен смысла жизни эвдемонической установкой, рассмотреть его как предмет психологического исследования. Базой для этого выступит культурно-историческая психология Л.С. Выготского и современная неклассическая методология.

Во-первых, центральной фигурой онтологической системы исследования должен выступить не субъект

жизнедеятельности, а субъект сознания, ведь сам вопрос о смысле возможен только в контексте сознания. Как мы показали в нашей статье [10], Л.С. Выготский, раскрывая механизмы развития ребенка в частности в игре, основной акцент делал не на деятельности, а на сознании, посредством которого ребенок становится «на голову выше самого себя» (т. е. возвышает себя к идеальной форме). Отметим, что сама игра рассматривалась им как знаково-символическая смыслообразующая деятельность сознания, посредством которой ребенок трансформирует свои естественные аффективно-смысловые побуждения, делая их осознанными и культурно-опосредованными. Соответственно, идеальная форма (а игра, как и миф и произведение искусства, именно таковой и является) как единица сознания — это знаково-символическое образование, которое задает зону ближайшего развития личности и инициирует деятельность смыслообразования. Отсюда в контексте обсуждаемой нами проблематики предметом психологического исследования может выступить как сама эта смыслообразующая деятельность, посредством которой человек привносит в свою жизнь смысл, так и смысловые структуры (в единстве формы и содержания), конституируемые этой деятельностью (здесь в обновленном виде находит свое применение принцип деятельностного опосредования А.Н. Леонтьева). Подчеркнем, что смыслообразующая деятельность и производные от нее смысловые структуры опосредованы знаково-символическими образованиями и не могут быть предметом непосредственного интроспективного описания. Вслед за П. Рикером подчеркнем, что «...не существует понимания себя (и соответственно жизненных смыслов, ведь человек непосредственно идентифицирует себя со своими жизненными смыслами. — *К.В.*), не опосредованного знаками, символами и текстами: самопонимание (как осмысление жизни. — *К.В.*) в конечном счете совпадает с интерпретацией этих опосредующих терминов» [28].

Во-вторых, как мы уже отмечали, идеальная форма представляет собой структурную единицу события (Б.Д. Эльконин [43]), средство развития личности и с необходимостью предполагает подлежащую трансформации реальную форму. В нашем случае в качестве таковой выступают существующие смысловые структуры личности, определяющие наличный образ жизни человека. В литературе эти смысловые структуры рассматриваются как сложившиеся превращенные формы жизненных отношений (Д.А. Леонтьев [15]). М.К. Мамардашвили, говоря о превращенных формах, подчеркивал, что «вообще этот случай, как и многие другие в гуманитарных науках, показывает, что приходится оперировать понятием единого континуума бытия—сознания и рассматривать «бытие» и «сознание» лишь в качестве различных его моментов, имея в виду области, где теряют смысл классические различения объекта и субъекта, реальности и способа представления, действительного и воображаемого и т.д.» [21]. В этой связи мож-

но выделить два различных понимания превращенной формы: а) как смысловой структуры личности, выступающей как бы внутренней формой бытия человека в мире (в этом контексте Д.А. Леонтьев говорит о жизненных смыслах как объективных структурах, а Л. Бинсвангер — об экзистенциальных априори как матрицах бытия в мире); б) как смысловой структуры сознания, представленной, например, в качестве его семантики (В.Ф. Петренко). Отметим, что, несмотря на различие выделенных аспектов (либо это бытие в мире, либо сознание), все же эти смысловые образования, рассмотренные как превращенные формы, не должны противопоставляться друг другу, так как являются различными моментами «единого континуума бытия—сознания» [21]. В обоих случаях можно выделить следующие основополагающие для нас идеи.

А. В них подчеркивается, что как смысловая матрица (Л. Бинсвангер), так и семантические структуры сознания (В.Ф. Петренко), являясь превращенными формами, определяют содержание жизненного опыта человека и выступают его действительными структурами. Так, Дж. Нидлмен, анализируя теорию Л. Бинсвангера, отмечает: «...априорные экзистенциальные структуры представляют собой не только сущности или универсалии, которые постигаются феноменологически, но также действенные, обуславливающие, детерминирующие категории» [25]. В.Ф. Петренко пишет: «...имплицитная картина мира, присущая субъекту, опосредуя его восприятие и осознание мира, приобретает как бы самостоятельный онтологический статус, влияя, даже будучи иллюзорной, на его реальный жизненный выбор тех или иных поступков, на все поведение в целом» [26, с. 31–32]. В этой связи жизненные смыслы, как превращенные формы, рассматриваются не просто как реальные регуляторы жизненных отношений, но и как интенциональные структуры, предопределяющие тот опыт, который человек может «иметь» в своем жизненном мире.

Б. Имплицитность смысловых структур. В.Ф. Петренко отмечает, что категориальные структуры сознания, участвуя в конструировании образа мира и жизненного опыта человека, сами им не осознаются (по крайней мере, на уровне обыденного сознания): «Категории сознания задают концептуальную рамку восприятия мира, в контексте которой строятся более частные, так называемые имплицитные теории», т. е. слабо упорядоченные и плохо рефлексивные формы организации знаний субъекта в различных содержательных областях его обыденного сознания и житейского опыта [27, с. 62]. Л. Бинсвангер считает, что экзистенциальные априори, являясь бессознательными образованиями, недоступны для наивной рефлексии и познаются феноменологически. М.К. Мамардашвили, говоря о превращенной форме, отмечал: «...под превращенной формой следует понимать не просто видимость, даже самую объективную, которая, казалось бы, доступна просто непосредственному, наивному взгляду, а внутреннюю

форму видимости, ее устойчивое и воспроизводящееся ядро, выявление которого на феноменологическом уровне само по себе может быть результатом весьма сложного анализа» [21]. Поэтому нам кажутся сомнительными исследования жизненных смыслов, построенные на наивных интроспективных самоотчетах респондентов. Для этого необходим либо особый диагностический метод, в качестве которого в психосемантическом подходе используется семантический дифференциал, либо, если исследование носит феноменологический и психотехнический характер, особая форма рефлексии — феноменологическая или личностная. Детально эти формы рефлексии в отношении к исследованию жизненных смыслов обсуждаются нами в статьях «Феноменология как метод осознания жизненных смыслов» [11; 12].

Отметим, что феноменологическая реконструкция превращенных форм как исходных жизненных смыслов (реальных форм), определяющих содержание жизненных отношений человека, осуществляется посредством знаково-символических образований, которые одновременно и символизируют, и преобразовывают их. Т. е. опосредованно ими человек не только осознает жизненный смысл как действительную структуру своего жизненного опыта, но и трансформирует его, внося в свою жизнь новые смысловые контексты. В этой связи основная наша идея заключается в том, чтобы видеть в жизненном смысле (в единстве реальной и идеальной формы) не завершенную объективную или имманентную смысловую структуру (жизненного мира или сознания — не важно), но знаково-символическую единицу бытия жизни сознания, конституируемую в процессе концептуализации и интерпретации человеком своего жизненного (живого) опыта. В таком концептуальном контексте жизненный смысл рассматривается нами не как объективная единица жизненного мира (Д.А. Леонтьев [15]) и соответственно бытия в мире, но как знаково-символическая единица жизни сознания, восполняющая и замещающая собой систему жизненных отношений человека.

В-третьих, так как жизненные смыслы рассматриваются нами не как сложившиеся, но как конституируемые структуры, то их феноменологическая реконструкция предполагает особую рефлексивную задачу (К.Г. Юнг [50]), которая должна быть еще поставлена и решение которой еще предстоит найти. Отсюда, по нашему мнению, исследовать жизненные смыслы необходимо в качестве рефлексивных единиц процесса решения человеком «задачи на смысл» (А.Н. Леонтьев [14]) и/или «...решения задачи на жизнь, задачи на личность» (М.Ш. Магомед-Эминов [19]). В этом методологическом принципе отражается современная тенденция в психологии личности. Как отмечает М.Ш. Магомед-Эминов, «...личность теперь определяется не только с точки зрения жизненного мира, способов бытия, а с новой методологической точки зрения: личность в бытии жизни относится к собственному бытию с определенной позиции решения задачи на смысл бытия, осуществления

поступка как конкретно-исторического акта, свершающегося события бытия» [19, с. 120]. Отсюда в качестве центральной фигуры исследования принимается рефлексивная деятельность, опосредованно которой индивид для себя конституирует жизненные смыслы, решая задачу на смысл.

В рамках нашей статьи нет возможности подробно раскрыть «механизм» возникновения задачи на смысл, описанный А.Н. Леонтьевым (этот механизм обсуждается нами в [13]). Отметим лишь, что ключевым элементом этого «механизма» выступает рефлексивный выход человека из погруженности в жизненные отношения. Особенно подчеркнем, что для А.Н. Леонтьева задача на смысл — это не простая фиксация существующего положения дел, но событие сознания, влекущее за собой необходимость переосмысления человеком себя в существующих жизненных отношениях.

С.Л. Рубинштейн, ставя субъекта сознания в центр проблематики смысла жизни, также придавал рефлексии в отношении к жизни ключевое значение. В этой связи он выделял два способа существования человека: «Первый — жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек ... Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом ... Это есть существующее отношение к жизни, но не осознаваемое как таковое. Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее ... Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней ... С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни» [30, с. 366].

Очевидно, что в первом способе жизни присутствует только реальная, а во втором вводится идеальная форма, вводится как единица рефлексивного выхода и философского осмысления человеком своей жизни. Собственно, перспективность исследования смысла жизни в рефлексивном контексте отмечает сегодня Д.А. Леонтьев [17], говоря о «системной рефлексии». Со стороны же исследователей рефлексии, например, В.Г. Аникина пишет о необходимости исследования рефлексии как механизма познания человеком своего бытия и отмечает: «...включение в исследования рефлексии контекста жизни самого человека, с нашей точки зрения, является не менее важной проблемой для современной психологии. Поэтому значимой является разработка линии, связанной с познанием бытия личности как более широкого контекста изучения рефлексивных феноменов» [3, с. 50]. В этом контексте, с нашей точки зрения, пересечение исследований смысла жизни и рефлексивных феноменов может быть и уже является очень плодотворным.

Итак, жизненные смыслы, как идеальные формы развития личности, предполагают особую рефлексивную задачу, задачу на смысл. Жизненный же смысл — не объективная структура, независимая от сознания личности, но конституируемая сознанием знаково-символическая реальность, возникающая в процессе концептуализации и интерпретации человеком своего жизненного опыта. В этом контексте, с нашей точки зрения, центральной фигурой психологического исследования должна выступить смыслообразующая деятельность, опосредованно которой индивид для себя конституирует жизненные смыслы, осмысливая свою жизнь и решая задачу на смысл. Само осмысление должно рассматриваться как рефлексивный процесс привнесения, обогащения жизни смыслом и вместе с этим — как механизм личностной трансформации человека и познания им своего бытия. Именно в этом ключе, по нашему мнению, возможен не только синтез психологического и философско-религиозного содержания проблемы смысла жизни, но ее практическая разработка.

Выводы

1. Смысл жизни в философско-религиозном ракурсе — это знаково-символическое (или символически-мифологическое) образование инициального опыта, высвечивающее естественную жизнь и ее субъекта в контексте определенного человеческого способа существования, осознание и практика которого преобразуют человека, превращая его из природного существа, слитого с миром и движимого естественными побуждениями, в существо духовное, наделенное добродетелями и живущее сообразно своему духовному бытию.

2. Смысл жизни в концептуальном пространстве психологии представляет собой идеальную форму события развития личности. Психологическая постановка проблемы смысла жизни связана с субъективацией и субъективизацией этого феномена, в связи с чем идеальная форма рассматривается не как онтологическая структура инобытия, а как экзистенциальная структура личности, выражающаяся в виде аффективно-смысловых образований и первичных символов.

3. Конструктивный синтез психологического и философско-религиозного содержания проблемы смысла жизни возможен на основе неклассической методологии, в рамках которой: а) смысл жизни понимается и исследуется как феномен сознания, возникающий в процессе концептуализации и интерпретации человеком своего жизненного опыта; б) исследование жизненных смыслов предполагает постановку особой рефлексивной задачи, задачи на смысл, которая влечет за собой необходимость переосмысления человеком себя в существующих жизненных отношениях; в) исследование жизненных смыслов должно опираться не на интроспективное описание, а на феноменологическую или личностную рефлекссию, опосредованную знаково-символическими образованиями.

Литература

1. *Адо П.* Духовные упражнения и античная философия / Пер. с франц. при участии В.Л. Воробьева. М.; СПб. Изд-во «Степной ветер»; ИД «Коло», 2005. 448 с. (Серия «Катарсис»).
2. *Алехина Е.В.* Русские религиозные философы о возможностях философии в познании смысла жизни или особенностях предмета и метода русской религиозной философии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2010. № 1. С. 8–14.
3. *Аникина В.Г.* Психотехническая модель рефлексии: теоретические основания и описание // Психологический журнал. 2010. № 6. С. 50–56.
4. *Бердяев Н.А.* Дух и реальность [Электронный ресурс] // КУБ. Электронная библиотека. URL: <http://www.klex2.ru/27x> (дата обращения: 27.03.2013).
5. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Лекции по психологии. М.: Апрель-экспресс. ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. 1009 с.
6. *Зинченко В.П.* Посох О. Мандельштам и Трубка М. Мамардашвили. М.: Мысль, 1991. 327 с.
7. *Зоткин Н.В.* Психологическая концепция смысла [Электронный ресурс] // Сайт «Экзистенциальная и гуманистическая психология». URL: <http://hpsy.ru/authors/x306.htm> (дата обращения: 27.03.2013).
8. *Ильин И.А.* Религиозный смысл философии [Электронный ресурс] // Либрусек. URL: <http://lib.rus.ec/b/169643> (дата обращения: 27.03.2013).
9. *Иршенко (Иеромонах Тихон)* Причины девиантного поведения человека в свете православного учения о смысле и цели жизни [Электронный ресурс] // URL: <http://smyslzhizni.ru/monografiya> (дата обращения: 27.03.2013).
10. *Кубарев В.С.* Проблема развития в культурно-исторической психологии: от деятельности к сознанию // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. С. 2–9.
11. *Кубарев В.С.* Феноменология как метод осознания жизненных смыслов. Часть 1. // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 153–176.
12. *Кубарев В.С.* Феноменология как метод осознания жизненных смыслов. Часть 2 // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 4. С. 10–31.
13. *Кубарев В.С.* «Задача на смысл» А.Н. Леонтьева в контексте современной психологии личности // Омские социально-гуманитарные чтения 2014: материалы VII Международной научно-практической конференции. Омск, изд-во ОмГТУ, 2014. С. 25–30.
14. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 40 с.
15. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
16. *Леонтьев Д.А.* Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы международной конференции / Под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2005. С. 36–49.
17. *Леонтьев Д.А.* Стереометрия жизни // Человек — наука — гуманизм: К 80-летию со дня рождения академика И.Т. Фролова. М. 2009. С. 668–676.
18. *Лэнгле А.* Жизнь, наполненная смыслом: прикладная логотерапия / Пер. с немецкого А. Боковикова, С. Хальбрунера, А. Лактионовой. М.: Генезис, 2004. 128 с.
19. *Магомед-Эминов М.Ш.* Деятельностно-смысловый подход к психологической трансформации личности: дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.01. М., 2009.
20. *Мамардашвили М.К.* Необходимость себя. М.: Лабиринт, 1996. С. 7–154.
21. *Мамардашвили М.К.* Превращенные формы. Как я понимаю философию [Электронный ресурс] // М.: Прогресс, 1992. Куб. Электронная библиотека. URL: <http://www.koob.ru/mamardashvili/> (дата обращения: 27.03.2013).
22. *Мамардашвили М.К.* Психологическая топология пути Тбилиси [Электронный ресурс] // Куб. Электронная библиотека, 1984. URL: <http://www.koob.ru/mamardashvili/> (дата обращения: 27.03.2013).
23. *Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М.* Сознание и символ [Электронный ресурс] // М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. Куб. Электронная библиотека. URL: <http://www.koob.ru/mamardashvili/> (дата обращения: 27.03.2013).
24. *Молчанов В.И.* Исследования по феноменологии сознания. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007. 456 с. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»).
25. *Нидлмен Дж.* Критическое введение в экзистенциальный психоанализ Людвиг Бинсвангера // Бинсвангер Л. Бытие-в-мире / Перевод с англ. Е. Суриной. М.: «КСП+»; СПб.: «Ювента» (при участии психологического центра «Ленато», СПб), 1999. — 300 с.
26. *Петренко В.Ф.* Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в быденном сознании. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1983. 187 с.
27. *Петренко В.Ф.* Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: Новый хронограф, 2010. 440 с.
28. *Рикер П.* Что меня занимает последние 30 лет [Электронный ресурс] // Историко-философский ежегодник 90. М.: Наука, 1991. С. 296–316. Библиотека «Гумер». URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Rik/chto_zan.php (дата обращения: 27.03.2013).
29. *Рубинштейн М.М.* О смысле жизни: историко-критический очерк. Ч. 1. Л.: Типо-литография Вестник Ленинградского Совета, 1927. 198 с.
30. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
31. *Сапогова Е.Е.* Жизнь и судьба: построение индивидуальной мифологии, самопроектирование и субкультура личности / Под ред. Е.Е. Сапоговой // Известия ТулГУ. Серия «Психология». Вып. 3. Тула: ТулГУ, 2003. С. 195–214.
32. *Сартр Ж.П.* Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В.И. Колядко. М.: Республика, 2000. 639 с.
33. *Тиллих П.* Мужество быть. Избранное / Пер. Т.И. Вевюрко. М.: Юрист, 1995. С. 7–131.
34. *Франк С.Л.* Смысл жизни [Электронный ресурс] // Куб. Электронная библиотека. URL: <http://www.klex2.ru/28p> (дата обращения: 27.03.2013).
35. *Франкл В.* Воля к смыслу. М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. 368 с.
36. *Франкл В.* Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб.: Речь, 2000. 286 с.
37. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 367 с.
38. *Фромм Э.* Психоанализ и религия. Искусство любить. Иметь или быть?: пер. с англ. К.: Ника-Центр, 1998. 400 с.
39. *Фромм Э.* Человек для себя: исследование психологических проблем этики / Пер. с англ. Л.А. Чернышевой. Мн.: Коллегиум, 1992. 146 с.
40. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981–1982 учебном году / Пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.

41. Хоружий С. Дискурсы внутреннего и внешнего в практиках себя // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 3. С. 5–25.
42. Элиаде М. Аспекты мифа / Пер. с фр. В.П. Большакова. 4-е изд. М.: Академический проспект, 2010. 251 с.
43. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 144с.
44. Эльконин Б.Д., Зигченко В.П. Психология развития (по мотивам Л. Выготского) [Электронный ресурс] // Psychology Online.net. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-738.html> (дата обращения: 27.03.2013).
45. Юнг К.Г. Парацельс как духовное явление // Дух Меркурий: собр. соч.: пер. с нем. М.: Канон, 1996. 384 с.
46. Юнг К.Г. Божественный ребенок: аналитическая психология и воспитание. М.: Олимп, 1997. 400 с.
47. Юнг К.Г. Воспоминания. Сновидения. Размышления // Дух и жизнь. Сборник / Пер. с нем. Л.О. Акопяна; под ред. Д.Г. Лахути. М.: Практика, 1996. 560 с.
48. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов: пер. с англ. М.; К.: ЗАО «Совершенство» — «Port-Royal», 1997. 384 с.
49. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1996. 336 с.
50. Юнг К.Г. Психология бессознательного / Пер. с нем. В. Бакусева, А. Кричевского, Т. Ребеко. М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД»; «Канон+», 1998. 400 с. (Классики зарубежной психологии).
51. Юнг К.Г. Психология и религия [Электронный ресурс] // Куб. Электронная библиотека. URL: <http://www.koob.ru/jung/> (дата обращения: 27.03.2013).
52. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. Д.С. Дробкиной. М.: Класс, 1999. 576 с.
53. Ясперс К. Духовная ситуация времени. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. С. 288–418.
54. Gerhard V. Sinn des ledens: zusammenhang zwischen antiken und modernen philosophie // Praxis. Vernunft. Gemeinschaft: auf der suche nach einer anderen vernunft.- Weinheim: Athenaem, 1994. P. 371–416.
55. Greenberg J. Terror Management Theory: From Genesis to Revelations // Meaning, Mortality, and Choice: The Social Psychology of Existential Concerns. Edited by Phillip R. Shaver and Mario Mikulincer, 2012.
56. Updegraff J.A., Silver R.C., Holman E.A. Searching for and Finding Meaning in Collective Trauma: Results From National Longitudinal Study of the 9/11 Terrorist Attacks // Journal of Personality and Social Psychology. 2008. Vol. 95. № 3. 709–722.

The Problem of the Meaning of Life: Philosophical and Psychological Content and Research Perspectives

V.S. Kubarev*

Omsk State Technical University, Omsk, Russia,
kubikss@yandex.ru

The paper analyzes the problem of the meaning of life in a single conceptual framework grounded in philosophical/religious and psychological knowledge. It reveals the philosophical/religious and psychological content of the problem: the former is defined in terms of the meaning of life as a sign/symbolic unit of initial experience, while the latter — in terms of the ideal form of an event in personality development, which is considered an existential structure of personality represented in the form of affective and meaning constructs and initial symbols. The paper criticizes existing psychological studies on meanings of life for their basic error of conceptual substitution of the ideal object of research: the meaning of life as the ideal form is replaced with eudemonic attitude and regarded as the real form. The paper concludes that perspectives of psychological research into the meaning of life which would take into account its philosophical/religious content lie at the junction of explorations of the meaning of life and explorations of reflective activity of the subject of consciousness solving the task of finding the meaning.

Keywords: consciousness, meaning of life, initial experience, refection, meaning-making, real and ideal forms, finding meaning.

References

1. Ado P. Dukhovnye uprazhneniya i antichnaya filosofiya [Spiritual exercises and ancient philosophy]. Vorob'ev V.L. (ed.). Moscow; Saint-Petersburg: Publ. "Stepnoi veter"; ID "Kolo", 2005. 448 p. (Seriya "Katarsis"). (In Russ.).
2. Alekhina E.V. Russkie religioznye filosofy o vozmozhnostyakh filosofii v poznanii smysla zhizni ili ob osobennostyakh predmeta i metoda russkoi religioznoi filosofii [Russian religious philosophers on philosophy in the knowledge of the meaning of life or about the features of the subject and method of Russian religious philosophy]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta [Bulletin of the Moscow state regional University]*. Seriya: Filosofskie nauki, 2010, no. 1, pp. 8–14.
3. Anikina V.G. Psikhotehnicheskaya model' refleksii: teoreticheskie osnovaniya i opisaniye [Psychological model of reflection: theoretical basis and description]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2010, no. 6, pp. 50–56.
4. Berdyaev N.A. Dukh i real'nost' [The spirit and reality]. *KUB — elektronnyaya biblioteka [Elektronnyi resurs]*. URL: <http://www.klex2.ru/27x> (Accessed 27.03.2013).
5. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of development of higher mental functions]. *Psikhologiya. [Psychology]*. Moscow: Aprel'-ekspress, EKSMO-PRESS, 2000. 1009 p.
6. Zinchenko V. P. Posokh O. Mandel'shtam i Trubka M. Mamardashvili [Staff O. Mandelstam and Tube M. Mamardashvili]. Moscow: Mysl', 1991. 327 p.
7. Zotkin N.V. Psikhologicheskaya kontseptsiya smysla [Psychological conception of meaning]. *Sait Ekzistentsial'naya i gumanisticheskaya psikhologiya [Existential psychology]* [Elektronnyi resurs]. URL: <http://hpsy.ru/authors/x306.htm> (Accessed 27.03.2013).
8. Il'in I.A. Religiozniy smysl filosofii [Religious meaning of philosophy]. *Librusek [Elektronnyi resurs]*. URL: <http://lib.rus.ec/b/169643> (Accessed 27.03.2013).
9. Irshenko Prichiny deviantnogo povedeniya cheloveka v svete pravoslavnogo ucheniya o smysle i tseli zhizni [Causes of deviant human behavior in the light of the Orthodox teaching about the meaning and purpose of life]. *Elektronnyaya biblioteka [Elektronnyi resurs]*. URL: <http://smyslzhizni.ru/monografiya> (Accessed 27.03.2013).
10. Kubarev V.S. Problema razvitiya v kul'turno-istoricheskoi psikhologii: ot deyatelnosti k soznaniyu [The problem of development in cultural-historical psychology: from activity to consciousness]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2013, no 2, pp. 2–9. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Kubarev, V.S. Fenomenologiya kak metod osoznaniya zhiznennykh smyslov. Chast' 1 [Phenomenology as a method of understanding life's meaning. Part 1.]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative psychology and psychotherapy]*, 2013, no 1, pp. 153–176. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Kubarev V.S. Fenomenologiya kak metod osoznaniya zhiznennykh smyslov. Chast' 2 [Phenomenology as a method of understanding life's meaning. Part 2.]. *Konsul'tativnaya*

For citation:

Kubarev V.S. The Problem of the Meaning of Life: Philosophical and Psychological Content and Research Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 86–99. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110209.

* Kubarev Vyacheslav Sergeevich, Senior lecturer, Omsk State Technical University, Omsk, Russia. kubikss@yandex.ru

psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative psychology and psychotherapy], 2013, no 4, pp. 10–31. (In Russ., abstr. in Engl.).

13. Kubarev V.S. "Zadacha na smysl" A.N. Leont'eva v kontekste sovremennoi psikhologii lichnosti ["The objective of the meaning of" A. N. Leontiev in the context of modern psychology personality]. *Omskie sotsial'no-gumanitarnye chteniya 2014: materialy Sed'moi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Omsk social reading 2014: proceedings of the Seventh International scientific-practical conference]. Omsk: Publ. OmGTU, 2014, pp. 25–30.

14. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy i emotsii [Needs, motives and emotions]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1971. 40 p.

15. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow: Smysl, 2003. 487 p.

16. Leont'ev D.A. Novye gorizonty problemy smysla v psikhologii [New horizons of meaning problem in psychology]. *Problema smysla v naukah o cheloveke (k Sto-letiyu Viktora Frankla): materialy mezhdunarodnoi konferentsii [the Problem of meaning in the human Sciences (for the Centenary anniversary of Victor Frankl): proceedings of the international conference]*. Leont'ev D.A. (ed.). Moscow: Smysl, 2005, pp. 36–49.

17. Leont'ev D.A. Stereometriya zhizni [Stereometry life]. Stereometriya zhizni. *Chelovek – nauka – gumanizm: K 80-letiyu so dnya rozhdeniya akademika I.T. Frolova [Man – science – humanism: on the 80th anniversary since the birth of academician I.T. Frolov]*. Moscow, 2009, pp. 668–676.

18. Lengle A. Zhizn' napolnennaya smyslom: prikladnaya logoterapiya [Life is filled with meaning: the application Logotherapy]. Bokovikov A. (eds.) Moscow.: Genesis, 2004. 128 p. (In Russ.).

19. Magomed-Eminov M.Sh. Deyatel'nostno-smyslovoi podkhod k psikhologicheskoi transformatsii lichnosti [Activity-semantic approach to the psychological transformation of the self]. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Structure and dynamics of the intellectual abilities. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2009. 530 p.

20. Mamardashvili M.K. Neobkhodimost' sebya [The need itself]. Moscow: Labirint. 1996. pp. 7–154.

21. Mamardashvili M.K. Prevrashchennyye formy [Transformed form] / Kak ya ponimayu filosofiyu. Moscow: Progress, 1992. *Kub – elektronnyaya biblioteka* [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.koob.ru/mamardashvili/> (Accessed 27.03.2013).

22. Mamardashvili M.K. Psikhologicheskaya topologiya puti [Psychological topology of the path] Tbilisi, 1984. *Kub – elektronnyaya biblioteka* [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.koob.ru/mamardashvili/> (Accessed 27.03.2013).

23. Mamardashvili M.K., Pyatigorskii A.M. Soznanie i simvol [Consciousness and character]. Moscow: Shkola "Yazyki russkoi kul'tury", 1997. *Kub – elektronnyaya biblioteka* [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.koob.ru/mamardashvili/> (Accessed 27.03.2013).

24. Molchanov V.I. Issledovaniya po fenomenologii soznaniya [Research on the phenomenology of consciousness]. Moscow: Izdatel'skii dom "Territoriya budushchego", 2007. 456 p. (Seriya "Universitetskaya biblioteka Aleksandra Pogorel'skogo").

25. Nidlmen Dzh. Kriticheskoe Vvedenie v ekzistentsial'nyi psikhoanaliz Lyudviga Binsvanger [A critical Introduction to existential psychoanalysis Ludwig Binswanger]. *Bytie-v-mire [Being in the world]*. "KSP+", Moscow: "Yuventa"; Saint-Petersburg: (pri uchastii psikhologicheskogo tsentra "Lenato", SPb), 1999. 300 p. (In Russ.).

26. Petrenko V.F. Vvedenie v eksperimental'nyu psikhosemantiku: issledovanie form reprezentatsii v obydennom soznanii [Introduction to experimental psychosemantic: a study of forms of representation in ordinary consciousness]. Moscow: Publ. Mosk. Un-ta, 1983. 175 p.

27. Petrenko V.F. Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaya paradigma [Multidimensional consciousness: psycho-semantic paradigm]. Moscow: Novyi khronograf, 2010. 440 p.

28. Riker P. Chto menya zanimaet poslednie 30 let [That takes me past 30 years]. *Istoriko-filosofskii ezhegodnik '90* [Historical and philosophical diary]. Moscow: Nauka, 1991, pp. 296–316. *Biblioteka Gumer* [Elektronnyi resurs]. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Rik/chto_za_n.php (Accessed 27.03.2013).

29. Rubinshtein M.M. O smysle zhizni: istoriko-kriticheskii ocherk. Ch. 1 [About the meaning of life: historical-critical study]. Moscow: 1927. 198 p.

30. Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir. [Being and consciousness. Man and world]. Saint-Petersburg: Piter, 2003. 512 p.

31. Sapogova E.E. Zhizn' i sud'ba: postroenie individual'noi mifologii, samoproektirovanie i subkul'tura lichnosti [Life and fate: the creation of the individual mythology, same-procedure and subculture personality]. *Izvestiya TulGU. Seriya "Psikhologiya"* [Bulletin of the University. Series "Psychology"]. Sapogova E.E. (ed.). Vyp. 3. Tula: TulGU, 2003, pp. 195–214.

32. Sartr Zh.P. Bytie i nichto: Opyt fenomenologicheskoi ontologii [Being and nothingness: a phenomenological Experience of the ontology]. Kolyadko V.I. (ed.). Moscow: Respublika, 2000. 639 p. (In Russ.).

33. Tillikh P. Muzhestvo byt' [The courage to be]. In Tillikh P. *Izbrannoe*. Moscow: "Yurist", 1995. pp. 7–131. (In Russ.).

34. Frank S.L. Smysl zhizni [The meaning of life]. *Kub – elektronnyaya biblioteka* [Elektronnyi resurs] [Kub – elektronik library]. URL: <http://www.klex2.ru/28p> (Accessed 27.03.2013).

35. Frankl V. Volya k smyslu [The will to meaning]. Moscow: Aprel'-Press, EKSMO-Press, 2000. 368 p. (In Russ.).

36. Frankl V. Osnovy logoterapii. Psikhoterapiya i religiya [Fundamentals of Logotherapy. Logotherapy and religion]. Saint-Petersburg: Rech', 2000. 286 p. (In Russ.).

37. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla [Man's search for meaning]. Moscow: Progress, 1990. 367 p.

38. Fromm E. Psikhoanaliz i religiya; Iskusstvo lyubit'; Imet' ili byt'? [Psychoanalysis and religion. The art of loving. To have or to be]. Kiev: Nika-Tsentr, 1998. 400 p. (In Russ.).

39. Fromm E. Chelovek dlya sebya: issledovanie psikhologicheskikh problem etiki. [Man for himself: a study of psychological problems of ethics]. Chernysheva L.A. (ed.). Minsk: "Kollegium", 1992. 146 p. (In Russ.).

40. Fuko M. Germenevtika sub"ekta: kurs lektsii, prochtannykh v Kolledzhe de Frans v 1981–1982 uchebnom godu [Hermeneutics of the subject: lectures given at the College de France 1981–1982 academic year]. Pogonyailo A.G. (ed.). Saint-Petersburg: Nauka, 2007. 677 p. (In Russ.).

41. Khoruzhii S. Diskursy vnutrennego i vneshnego v praktikakh sebya [Discourses of internal and external practices in yourself]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow psychotherapeutic journal], 2003, no 3, pp. 5–25.

42. Eliade M. Aspekty mifa [Aspects of the myth]. Bol'shakov V.P. (ed.). 4-e izd. Moscow: Akademicheskii prospekt, 2010. 251 p. (In Russ.).

43. El'konin B. D. Psikhologiya razvitiya [Developmental psychology]. Moscow: Akademiya, 2001. 144 p.

44. El'konin B.D., Zinchenko V.P. Psikhologiya razvitiya (po motivam L. Vygotskogo) [Developmental psychology (based on L. Vygotsky)]. *Psychology Online.net* [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-738.html> (Accessed 27.03.2013).
45. Yung K.G. Paratsel's kak dukhovnoe yavlenie [Paracelsus as a spiritual phenomenon]. *Yung K.G. Sbornik sochinenii. Dukh Merkurii*. Moscow: Kanon, 1996. 384 p. (In Russ.).
46. Yung K.G. Bozhestvennyi rebenok: analiticheskaya psikhologiya i vospitanie [The divine child: analytical psychology and education]. Moscow: Olimp, 1997. 400 p. (In Russ.).
47. Yung K.G. Vospominaniya. Snovideniya. Razmyshleniya [Memories. Dreams. Reflections]. In Lakhuti D.G. (eds.) *Dukh i zhizn' [Spirit and life]*. Sbornik. Moscow: Praktika, 1996. 560 p. (In Russ.).
48. Yung K.G. Dusha i mif: shest' arkhетipov [Soul and myth: six archetypes]. Moscow, Kiev: ZAO "Sovershenstvo", "Port-Royal", 1997. 384 p. (In Russ.).
49. Yung K.G. Problemy dushi nashego vremeni [Problems of the soul of our time]. Moscow: Izdatel'skaya gruppa "Progress", "Univers", 1996. 336 p. (In Russ.).
50. Yung K.G. Psikhologiya bessoznatel'nogo [Psychology of the unconscious]. Bakuseva V. (eds.). Moscow: OOO "Publ. AST-LTD", "Kanon+", 1998. 400 p. (Klassiki zarubezhnoi psikhologii).
51. Yung K.G. Psikhologiya i religiya [Psychology and religion]. *Kub – elektronnyaya biblioteka* [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.koob.ru/jung/> (Accessed 27.03.2013). (In Russ.).
52. Yalom I. Ekzistentsial'naya psikhoterapiya [Existential psychotherapy]. Drabkina D.S. (ed.). Moscow: "Klass", 1999. 576 p. (In Russ.).
53. Yaspers K. Dukhovnaya situatsiya vremeni [The spiritual situation of the time]. *Smysl i naznachenie istorii* [The meaning and purpose of history]. Moscow: Politizdat, 1991, pp. 288–418.
54. Gerhard V. Sinn des leden: zusammenhang zwischen antiken und modernen filosofie. *Praxis. Vernunft. Gemeinschaft: auf der suche nach einer anderen vernunft*. Weinheim: Athenaem, 1994, pp. 371–416.
55. Greenberg J. Terror Management Theory: From Genesis to Revelations. In Shaver P.R. (eds.) *Meaning, Mortality, and Choice: The Social Psychology of Existential Concerns*. Edited by Phillip R. Shaver and Mario Mikulincer, 2012, 438 p.
56. Updegraff J. A., Silver R. C., Holman E. A. Searching for and Finding Meaning in Collective Trauma: Results From National Longitudinal Study of the 9/11 Terrorist Attacks. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. Vol. 95, no. 3, pp. 709–722.

Проблемы изучения поколений в психологии

Н.В. Сиврикова*

Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск, Россия,
bobnv79@mail.ru

Многие задачи, стоящие перед современной психологической наукой, требуют изучения социально-психологических характеристик представителей разных поколений современного общества. При этом в науке до сих пор нет единой концепции поколений, что осложняет изучение данного вопроса. В статье рассматриваются основные проблемы изучения поколений в современной психологической науке. На основе анализа отечественных и зарубежных литературных источников автор приходит к выводу, что перед современными исследователями поколений встают три основные проблемы: 1) проблема дефиниции понятия «поколение»; 2) проблема определения количественных и качественных характеристик поколения; 3) проблема дифференциации поколений. Решению данных проблем, на взгляд автора, может способствовать построение комплексной социально-психологической концепции поколений, в рамках которой поколение будет рассматриваться как относительно автономная социальная общность людей, объединенных общей культурно-исторической локализацией и соответственно общим опытом. В основе дифференциации функционирующих в обществе поколений, по мнению автора, должны лежать следующие критерии: историческая эпоха, возраст, семейная роль и идентификация с тем или иным поколением.

Ключевые слова: проблемы изучения поколений, дифференциация поколений, дефиниция понятия «поколение», характеристики поколений.

Введение

Актуальность изучения поколений как больших социальных групп обосновывается необходимостью решения следующих научных задач: углубленное изучение структуры общества и динамики социальных изменений; поиск механизмов и причин трансформации ментальности в современном обществе; разрешение социальной проблемы конфликта поколений и разработка инструментов управления сознанием и поведением людей. При этом в науке до сих пор нет единой концепции поколений, что существенно затрудняет сравнительные исследования социально-психологических характеристик поколения.

Противоречие между острой необходимостью изучения социально-психологических характеристик поколений и недостаточной теоретической разработкой проблемы поколений привело к необходимости анализа проблем изучения поколений в психологии. Анализ литературы позволил выделить три

основные проблемы, встающие перед исследователями поколений:

1. Проблема дефиниции понятия «поколение».
2. Проблема определения количественных и качественных характеристик поколения.
3. Проблема дифференциации поколений.

Проблема дефиниции понятия «поколение»

Одной из основных проблем изучения поколений можно считать проблему дефиниции термина «поколение». Конкретное содержательно-психологическое его наполнение остается весьма неопределенным, поскольку поколения рассматриваются в рамках разных наук, на разных уровнях и с точки зрения разных подходов.

Так, Ю.Г. Грязнова отмечает, что при изучении понятия «поколение» в западной социальной теории выделяются несколько направлений [6]. Сторонни-

Для цитаты:

Сиврикова Н.В. Проблемы изучения поколений в психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 100–107. doi: 10.17759/chp.2015110210.

* Сиврикова Надежда Валерьевна, старший преподаватель кафедры социальной работы, педагогики и психологии, факультет социального образования, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск, Россия. bobnv79@mail.ru

ки **биолого-генетического** направления рассматривают поколение как звено в цепи происхождения от общего предка. Приверженцы **позитивистско-натуралистического** направления стремятся выделить структурные аспекты поколенной общности и придать самому термину пространственно-хронологическую определенность. Те, кто придерживается **романтически-гуманитарного** направления, напротив, подчеркивают внутреннее, духовное единство поколения, общность идей и деятельности. Поборники **историко-политического** направления рассматривают поколение как временно господствующую общность.

В отечественной литературе в настоящий момент накопилось большое количество определений понятия «поколение». Одни авторы трактуют поколение как звено генеалогической цепи [14; 26], другие — как жизненный этап [12] или как этап исторического периода [13; 27], третьи — как социально-возрастную когорту [7; 18; 19] и т.д.

В.Т. Лисовский в связи с этим выделяет разные типы определений понятия «поколение»: демографическое, антропологическое, историческое, хронологическое, символическое [11]. В.И. Пищик [17], предлагая в качестве единиц анализа поколения его ценностно-смысловую совмещенность на уровне ментальности, наметила аксиологический подход к определению понятия «поколение».

В отечественной психологии в последнее время приобретает популярность социокультурный подход к анализу поколений, в рамках которого поколение определяется как группа людей, ограниченная рамками возраста, живущая в определенный исторический период, в определенном социокультурном контексте, объединенная общими ценностями [17; 19]. Для этих людей характерна общая картина мира, схожий образ жизни и репертуар коммуникативных стратегий, общий стиль мышления и общая культурно-историческая ситуация развития. Поколения выступают в качестве относительно автономных социальных общностей, объединенных общей исторической локализацией и соответственно общим историческим опытом [24]. Вместе с тем авторы говорят о внутренней дифференцированности поколений, составляющих агрегированную группу (например, выделяются ядро поколения и аутсайдеры, культурные и политические союзы внутри поколений) [33, с. 287–289].

Однако развитие исследований в данной области тормозится междисциплинарной разрозненностью и отсутствием единого понятийного аппарата, что требует дальнейшей теоретической и экспериментальной разработки социально-психологической концепции поколений. Несмотря на недостаточную теоретическую разработанность понятия «поколение» методы поколенного анализа широко применяются в общественных науках, философии, истории, психологии, социологии. В последнее время разные авторы все чаще применяют знания о поколениях в прикладных исследованиях. Глубинные ценности поко-

лений рассматриваются как ориентиры для разработки маркетинговых стратегий [8], стратегий подбора персонала [23; 39], формирования социальной и корпоративной политики [33], оптимизации взаимодействия между поколениями [7; 37; 38], построения процесса обучения и взаимодействия между преподавателями и учащимися [17; 34].

Таким образом, анализ литературных источников позволяет отметить, что, во-первых, в дефиниции поколения намечается общая тенденция акцентировать ценностно-смысловую совмещенность как результат общности исторического опыта включенных в него людей; во-вторых, утверждаются различные подходы к анализу поколений, наиболее устойчивыми выступает социокультурный подход; в-третьих, все более осознается практическая востребованность сравнительных исследований поколений, функционирующих в современном обществе.

Проблема определения количественных и качественных характеристик поколения

При изучении поколений перед исследователями встает вопрос о выделении количественных и качественных их характеристик. В литературе выделяются следующие количественные признаки поколения: «длина», численность и число функционирующих в обществе поколений.

Французская школа связывала поколение с биологическим циклом развития человека и определенным временным периодом. Н. Хоув (N. Howe) и В. Штраус (W. Strauss) считают, что продолжительность одного поколения составляет около 20 лет [36].

В отечественной психологии одни авторы выделяют равные временные промежутки рождения представителей одного поколения (например, М.И. Постникова [19] считает, что временной промежуток между поколениями составляет 14–16 лет, а А.В. Толстых [27] — 27 лет), другие — разные временные промежутки, которые определяются сменой ментальности, обусловленной существенными историческими изменениями в стране [17; 20].

М.И. Постникова вводит термин «возраст поколения» — это период, в течение которого в определенных социокультурных условиях оформляется поколение [17]. Возраст поколения может меняться в разные исторические эпохи, соответственно меняется и количество одновременно функционирующих в обществе поколений. Динамика и скорость общественных изменений, которые наблюдаются в современной России, снижают возраст поколений.

Немецкая школа отвергала исключительно количественный взгляд на поколения и ввела их качественные признаки (единство времени детства, ключевые достижения и т. д.) [17].

В современных исследованиях качественные признаки поколений воплощаются в габитусе (который обнаруживается в единстве социально-психоло-

гических характеристик поколения) и в структуре (в рамках одного поколения выделяются несколько когорт, «ядро» и «периферия») [20].

При изучении социально-психологических характеристик разных поколений исследователи концентрируются на типах ментальности [17], особенностях ценностно-смысловой сферы [2; 4; 21; 25], социальных установках [25], стратегиях поведения [35] и стилях отношения к жизни [29; 30], восприятии представителей других поколений [39], отношении к компьютерным технологиям [34] и др.

Выбор изучаемых характеристик часто зависит от профессиональных интересов исследователя. На наш взгляд, при систематизации изучаемых социально-психологических характеристик поколений можно выделить три основные группы: когнитивные, аксиологические и поведенческие.

К *когнитивным характеристикам* можно отнести такие особенности поколений, как: образ Мира, или внутренняя картина Мира, социальные представления, особенности восприятия и т.д.

К *аксиологическим характеристикам* поколения относятся ценностные и смысложизненные ориентации, особенности отношения к объектам и субъектам окружающего мира.

Поведенческими характеристиками поколения можно считать стиль жизни, стратегии поведения, особенности взаимодействия с людьми, социальные установки и т.д.

Системообразующим элементом в структуре социально-психологических характеристик поколения, на наш взгляд, выступают ценностные и смысложизненные ориентации.

Таким образом, для описания особенностей разных поколений используются количественные и качественные характеристики. К количественным характеристикам относятся: длина, численность и число функционирующих в обществе поколений. К качественным характеристикам поколения относятся социально-психологические (когнитивные, аксиологические, поведенческие) особенности поколения и структура поколения.

Проблема дифференциации поколений

В социально-психологических исследованиях проблема определения понятия «поколение» тесно переплетается с проблемой выделения критериев дифференциации поколений. Достаточно сложно установить формальные границы постоянно сменяющихся поколений, а также соотнести межпоколенческие различия с другими видами социальных дифференциаций.

Поэтому возникает идея выделения нескольких критериев для дифференциации поколений. При этом взгляды исследователей расходятся при определении основных (доминирующих, ядерных) признаков поколений. Так, например, Х. Ортега-и-Гассет считал, что поколению присущи два

признака: единство возраста и наличие жизненных контактов [15].

В.М. Воронков в качестве дифференцирующего критерия поколений рассматривал совместную деятельность [5], в связи с чем, определял поколение как общность людей, которая: 1) разделяет определенные культурные ценности и реализует их в своих культурных практиках; 2) создает поле коммуникации и взаимосвязей; 3) члены которой сами себя идентифицируют как составной элемент поколения, приписывая себе отличия от других современников.

М.И. Постникова указывает, что границы поколений могут быть установлены лишь через одновременное, неформализованное применение сразу трех критериев: 1) историческая эпоха, повлиявшая на становление самосознания; 2) возрастной период; 3) социальная роль в семье. Среди этих критериев именно возраст автор рассматривает как ядро характеристики поколения [19].

О роли возраста в дифференциации поколений говорят и другие авторы. А.И. Афанасьева определяет поколение как «объективно складывающуюся конкретно-историческую совокупность близких по возрасту и сформировавшихся в один и тот же исторический период людей» [3, с. 21]. А.В. Толстых под поколением понимает «интервал времени между средним возрастом родителей и их детей» [27, с. 107].

В противоположность этой точке зрения американские социологи Н. Хоув и У. Штраус на основании изучения ценностей среднего класса приходят к выводу, что важнейшими факторами, определяющими мышление, действия поколений, являются не возраст, а среда, в которой человек рос и нормы воспитания в семье, т.е. историческая эпоха взросления [9]. К.А. Алпатова, Т.А. Семенихина также считают, что только общность опыта, переживаний создает идейно-психологический, нравственный облик «поколения». Но они отмечают, что в нашей стране средний класс еще не сформировался. Поэтому, анализируя российскую действительность, авторы предлагают ориентироваться в дифференциации поколений на наиболее типичных представителей разных возрастов [1].

Следует отметить, что, учитывая специфику формирования и развития России, кажется неправомерным простой перенос типологии поколений, принятой в зарубежных исследованиях, который демонстрируют в своих работах К.А. Алпатова и Т.А. Семенихина [1], Н.В. Самоукина [23] и другие. Тем более подобная практика опасна при решении прикладных задач. Однако вопрос о типологии поколений современного Российского общества остается открытым и вызывает массу дискуссий.

В проблеме определения критериев дифференциации поколений можно выделить и еще один важный аспект: определение параметров. Наиболее четко определены параметры таких критериев, как социальная роль в семье и историческая эпоха. Меньше всего согласия наблюдается в отношении возрастных параметров поколения.

Многие авторы справедливо отмечают, что широко распространено трехчленное разделение поколений в соответствии с их ролью в семье: бабушка (дедушка), мама (папа), дети (внуки) [7; 22; 18; 19; 37]. Следует отметить, что анализ семейных ролей в психологии ориентирован в основном на изучение проблемы межпоколенческого взаимодействия.

При выделении эпохальных периодов в истории России, сыгравших свою роль в формировании поколений нашего общества, можно встретить разные типологии поколений. В.И. Пищик, например, констатирует, что в России эпоха социализма сменилась постсоветской эпохой, благодаря чему произошла смена социокультурного контекста. В своих исследованиях автор рассматривает три поколения в современной России: советское, постсоветское и переходное [17].

Ю.А. Левада выделил следующие, переломные для российской истории моменты: 1905–1930-е гг. — революционный перелом; 1930–1941-е гг. — «сталинская» мобилизационная система; 1941–1953 гг. — военный и послевоенный периоды; 1953–1964-е гг. — «оттепель»; 1964–1985-е гг. — «застой»; 1985–1999-е гг. — «перестройка» [10]. М.И. Постникова добавляет еще один исторический период к данной классификации — период стабилизации экономики. В результате применения данной типологии в современной России выделяются 5 поколений: довоенное и военное; поколение «шестидесятников», поколение «застоя»; поколение «перестройки»; постсоветское поколение; поколение путинской стабилизации [19].

При анализе параметров возрастного критерия дифференциации поколений возникает больше всего вопросов. В современной возрастной психологии существуют различные подходы к определению периодов возрастного развития и их границ. Обобщая отечественные взгляды на периодизацию развития, можно выделить следующие возрастные эпохи: детство, юность (молодость), зрелость (зрелость), старость.

В рамках эмпирических исследований важным, на наш взгляд, является критерий идентификации личности с тем или иным поколением. Значимым является не только возраст, семейная роль и культурно-исторические условия воспитания. При исследовании поколений особую роль приобретает вопрос о разделении человеком ценностей своего поколения. Выяснить этот вопрос можно через изучение того, с каким именно поколением отождествляет себя человек, ценности какого поколения он принимает.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема дифференциации поколений в современной России связана с отсутствием единства мнений о количестве критериев и определении системообразующего критерия. Недостаточно разработаны и вопросы определения параметров каждого из трех, наиболее часто упоминаемых, критериев (историческая эпоха, возраст и семейная роль). Подобное разнообразие мнений затрудняет процесс сопоставления результатов различных исследований.

На фоне определенной изученности проблемы поколений к настоящему времени все очевиднее обозначается следующая группа противоречий между: 1) наличием высокого уровня востребованности изучения поколений в современном обществе и недостаточной изученностью данной проблемы; 2) многочисленными указаниями необходимости учета социально-психологических характеристик поколений в практике взаимодействия между людьми и отсутствием фундаментальных исследований данных характеристик.

Поэтому, исходя из описанных выше взглядов на критерии дифференциации поколений и их параметры, мы попытались обозначить общий срез основных поколенческих рядов в современной России.

На рисунке представлена система координат, заданная тремя критериями: историческая эпоха, возраст и семейная роль.

Эти критерии и их параметры уже обсуждались выше. На наш взгляд, наиболее активными в настоящее время в Российском обществе являются три поколения, которые, с точки зрения исторической эпохи взросления, могут быть разделены на: советское, переходное и постсоветское поколения. С точки зрения возраста, этим поколениям соответствуют следующие периоды развития: юность, молодость и зрелость. Выполняемые разными поколениями семейные роли позволяют разделить их на: детей, отцов (матерей), дедушек (бабушек).

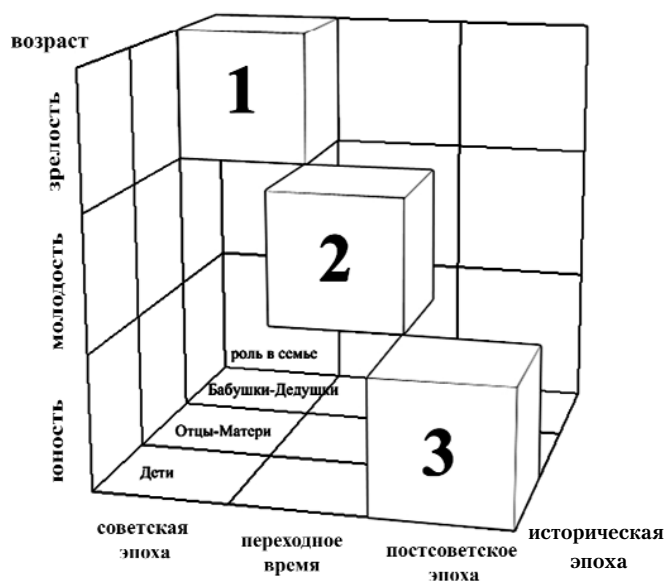


Рис. Типология поколений в современной России

Место каждого из трех наиболее активных в настоящее время в России поколений обозначено в виде куба.

Поколение бабушек и дедушек представлено зрелыми людьми, воспитывающимися в эпоху СССР. Это поколение реально управляет обществом, организуя его, стабилизируя, передавая опыт, завоевания, выступая носителем структурированных традиций, отношений, нравственных норм, что и определяет его

(данного поколения) большой положительный потенциал, значимую действенность. Будучи воспитанными на старых отношениях и традициях, они в то же время, пользуясь имеющимся новым багажом и новыми возможностями, разрывают эти традиции, расстаются с ними, осваивая новые формы и способы действия. Они разрушают прежние традиции, в том числе и в силу того, что они практически находятся у главных экономических и политических рычагов [29].

Поколение родителей составляют молодые люди, взросление которых происходило в переходный период (времена перестройки). В настоящее время эти люди достигли возраста 25–39 лет. Для данного поколения характерен наибольший разброс: от приверженности инерционным моментам, обеспечивающим сохранение имеющихся структур, до активного перехода к формированию принципиально новых [29].

Поколение детей представлено девушками и юношами, родившимися и выросшими после распада СССР. Для них характерна максимальная мобильность и изначальная готовность к новым отношениям. Люди в возрасте от 17 до 25 лет, которые ныне, находясь в состоянии неустроенности, в поиске, используют опыт старших поколений, отбирают важное, но руководствуются при этом новыми прин-

ципами жизни, пытаясь более активно осмыслить действительность. А. Литвинова считает, что данное поколение выполняет функцию оживляющего посредника в социальной жизни [12].

Таким образом, представленный анализ показал, что при изучении поколений исследователь неизбежно сталкивается с рядом проблем, которые могут быть обозначены следующим образом.

1. Проблема дефиниции понятия «поколение»;
2. Проблема определения количественных и качественных характеристик поколения;
3. Проблема дифференциации поколений, которая подразделяется на проблему выделения критериев и проблему параметров выделения поколений.

Решению данных проблем, на наш взгляд, может способствовать построение комплексной социально-психологической концепции поколений, в рамках которой поколение будет рассматриваться как относительно автономная социальная общность людей, объединенных общей культурно-исторической локализацией и соответственно общим опытом. В основе дифференциации функционирующих в обществе поколений должны лежать следующие критерии: историческая эпоха, возраст, семейная роль и идентификация с тем или иным поколением.

Литература

1. Алтатова К.А., Семенихина Т.А. Роль ценностей в формировании смыслового поля социализации «Я» и «другого» (на примере теории поколений) // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 6. С. 238–243.
2. Артохина Л.В. Жизненные и профессиональные ценности поколений — основа корпоративной культуры компании в условиях кризисов и конкуренции // Современные гуманитарные исследования. 2011. № 5. С. 179–183.
3. Афанасьева А.Н. Исторический процесс и смена поколений // Преемственность поколений как социологическая проблема / Под ред. Л.Н. Москвичева. М.: Академия, 1973. С. 20–24.
4. Василевская Е.Ю., Молчанова О.Н. Особенности проживания периода юности: возраст и социально-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 52–60.
5. Воронков В.М. Проект «шестидесятников»: движение протеста в СССР // Отцы и дети. Поколенческий анализ современной России / Сост. Ю. Левада, Т. Шанин. М.: Новое литературное обозрение, 2005. С. 168–200.
6. Грязнова Ю.Г. Теоретико-методологические аспекты культурфилософского анализа понятия «поколение» // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 6. С. 255–262.
7. Ермолаева М.В. Опосредствование в диалоге через поколение между детьми и пожилыми людьми // Культурно-историческая психология. 2012. № 2. С. 55–59.
8. Ерохин А. «Теория поколений» для мультибренда [Электронный ресурс] // Shoes Report shoes-report.ru 2008. № 60 URL: <http://www.shoes-report.ru/articles/98/2018/> (дата обращения: 15.02.2014).
9. Исаева М.А. Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 3. С. 290–295.
10. Левада Ю.А. Сочинения: избранное: социологические очерки, 2000–2005 / Сост. Т.В. Левада. М.: Издатель Карпов Е.В., 2011. 507 с.
11. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. СПб.: СПбГУП, 2000. 508 с.
12. Литвинова А. Анализ молодежных субкультур в образовательной среде колледжей // Biosocial characteristics of the modern human psychology. Materials digest of the LIX International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in psychological sciences. London: IASHE, 2013. С. 30–33.
13. Маховская О.И. Поколение как предмет исторической психологии // 125 лет Московскому психологическому обществу. Юбилейный сборник РПО: в 4 т. Т. 1 М.: МАКС Пресс, 2011. С. 137–138.
14. Нилова К. Коммуникативный аспект межпоколенного конфликта // Ways of solving crisis phenomena in pedagogics, psychology and linguistics: materials digest of the XXXI International Scientific and Practical Conference. London: IASHE, 2012. С. 156–161.
15. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М.: Искусство, 1991. С. 331.
16. Павлова А.Е. Особенности применения дистанционного обучения с учетом теории поколений // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2012. № 23. С. 64–68.
17. Пищик В.И. Поколения: социально-психологический анализ ментальности // Социальная психология и общество. 2011. №2. С. 80–88.
18. Постникова М.И. Межпоколенные отношения в контексте культурно-исторической концепции // Мир науки, культуры и образования. 2010. № 4(23). С. 125–128.
19. Постникова М.И. Психология отношений между поколениями в современной России: автореф. дис. ... докт. психол. наук.— СПб., 2011. 53 с.

20. *Пушина Л.Ю.* Социальная ответственность поколений современного российского общества: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Нижний Новгород, 2012. 32 с.
21. *Садыхова Х.Н., Хаматханова М.А.* Поколенческие изменения ценностных ориентаций: методика и результаты исследования // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2013. № 1. С. 58–61.
22. *Сайко Э.В.* Поколенное измерение жизненных пространств человека // Мир психологии. 2009. № 3(59). С. 167–176.
23. *Самоукина Н.В.* Теория поколений и управление персоналом в условиях кризиса // Мотивация и оплата труда. 2009. № 2. С. 94–101.
24. *Семенова В.В.* Дифференциация и консолидация поколений в условиях трансформирующегося общества // Россия: трансформирующееся общество / Под ред. В.А. Ядова. М.: Издательство «КАНОН-ПРЕСС-Ц», 2001. С. 256–271.
25. *Сиврикова Н.В.* Семейные ценности и установки поколения Y // «The person in conditions of the interpersonal relationships intensification», «Technologies of globalization of the XXI century: evolution or setback?»: Materials digest of the XLVII and the XLVIII International Research and Practice Conferences (London, March 28 – April 02, 2013). London: IASHE, 2013. С. 106–108.
26. *Сутько Р.М.* Идея преемственности поколений в историко-культурном наследии // «Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности». Материалы 6-х международных Макаренковских студенческих педагогических чтений. Екатеринбург, 2009. С. 7–12.
27. *Толстых А.В.* Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб.: «Алетейя», 2000. 288 с.
28. *Фельдштейн Д.И.* Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития // Человек и образование. 2009. № 3 (20). С. 10–16.
29. *Chang Edward C., Sanna Lawrence J.* Affectivity and psychological adjustment across two adult generations: Does pessimistic explanatory style still matter? // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 43, Issue 5, October. P. 1149–1159.
30. *Isaacowitz Derek M.* Correlates of well-being in adulthood and old age: A tale of two optimisms // Journal of Research in Personality. 2005. Vol. 39, Issue 2, April. P. 224–244.
31. *Jean M. Twenge, Stacy M. Campbell.* «Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace» // Journal of Managerial Psychology. 2008. Vol. 23, Iss: 8. P. 862–877.
32. *Joshi A., Dencker John C., Franz G.* Generations in organizations // Research in Organizational Behavior. 2011. Vol. 31. P. 177–205.
33. *Mannheim K.* The Problem of Generations. Essays on the Sociology of Knowledge. London: Routledge and Kenan, 1952.
34. *Salajana Florin D., Schonwetterb Dieter J., Cleghorn Blaine M.* Student and faculty inter-generational digital divide: Fact or fiction? // Computers & Education. 2010. Vol. 55, Issue 3, November. P. 1393–1403.
35. *Shapiro J., Douglas K., de la Rocha O., Radecki S., Vu C., Dinh T.* Generational Differences in Psychosocial Adaptation and Predictors of Psychological Distress in a Population of Recent Vietnamese Immigrants // Journal of Community Health. 1999. Vol. 24. № 2, April. P. 95–113(19).
36. *Strauss W., Howe N.* The Fourth Turning: An American Prophecy -What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny. N.Y.: Broadway Books, 1997.
37. *Werner P., Buchbinder E., Lowensteina A., Livnib T.* Mediation across generations: A tri-generational perspective // Journal of Aging Studies. 2005. Vol. 19, Issue 4, December. P. 489–502.
38. *Zeldin S., Christens Brian D., Powers Jane L.* The Psychology and Practice of Youth-Adult Partnership: Bridging Generations for Youth Development and Community Change // American Journal of Community Psychology. 2013. Vol. 51, Issue 3–4. P. 385–397.
39. *Zopiatas A., Krambia-Kapardis M., Varnavas A.* Y-ers, X-ers and Boomers: Investigating the multigenerational (mis)perceptions in the hospitality workplace // Tourism and Hospitality Research. 2012. Vol. 12. №. 2. P. 101–121.

Problems of Research on Generations in Psychology

N.V. Sivrikova*

Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia,
bobnv79@mail.ru

Modern psychology faces many tasks that require the study of social psychological characteristics of representatives of different generations. However, there still is no single, unified concept of generations in the psychological science, which makes research into the subject even more difficult. Basing on a review of Russian and foreign works, the author describes the following three problems of research on generations in modern psychology: 1) The problem of defining the very concept of 'generation'; 2) The problem of defining quantitative and qualitative characteristics of 'generation'; 3) The problem of differentiating between generations. Creating a complex social psychological concept in which a generation would be considered a relatively independent social community of individuals united by common cultural-historical location and common experience may contribute to eliminating these problems. The author argues that generations functioning in society should be differentiated on the basis of the following criteria: historical era, age, family role and identification with one or another generation.

Keywords: problems of research on generations, differentiating between generations, definition of 'generation', characteristics of generations.

References

1. Alpatova K.A., Semenikhina T.A. Rol' tsnnostei v formirovani smyslovogo polia sotsializatsii "Ia" i "drugogo" (na primere teorii pokolenii) [Role of values in shaping the semantic field of socialization "I" and "other" (for example, the theory of generations)]. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovani* [Scientific problems of humanitarian research], 2011, no. 6, pp. 238–243.
2. Artiukhina L.V. Zhiznennye i professional'nye tsnnosti pokolenii – osnova korporativnoi kul'tury kompanii v usloviakh krizisov i konkurentsii [Life and professional values generations – the basis of corporate culture of the company in conditions of crisis and competition]. *Sovremennye gumanitarnye issledovaniia* [Modern Humanities research], 2011, no. 5, pp. 179–183.
3. Afanas'eva A. N. Istoricheskii protsess i smena pokolenii [Historical process and the change of generations]. *Preemstvennost' pokolenii kak sotsiologicheskaiia problema* [Succession of generations as a sociological problem]. Moscow: Akademiia, 1973, pp. 20–24.
4. Vasilevskaia E.Iu., Molchanova O.N. Osobennosti prozhivaniia perioda iunosti: vozrast i sotsial'no-istoricheskii kontekst [Features of Youth Period: Age and Social Historical Context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2013, no. 1, pp. 52–60. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Voronkov V.M. Proekt "shestidesiatnikov": dvizhenie protesta v SSSR [Project "the sixties": protest movement in the USSR]. In Levada Iu. (eds.) *Ottsy i deti. Pokolencheskii analiz sovremennoi Rossii* [Fathers and Sons. Generational analysis of contemporary Russian] Moskow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2005, pp. 168–200.
6. Griaznova Iu.G. Teoretiko-metodologicheskie aspekty kul'turfilosofskogo analiza poniatii "pokolenie" [Theoretical and methodological aspects of cultural philosophical analysis of the concept "generation"]. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovani* [Scientific problems of humanitarian research], 2011, no. 6, pp. 255–262.
7. Ermolaeva M.V. Oposredstvovanie v dialoge cherez pokolenie mezhdou det'mi i pozhilymi liud'mi [Possibility to be arranged in a dialogue through the generation between the children and the elderly]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2012, no. 2, pp. 55–59. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Erokhin A. "Teoriia pokolenii" dlia mul'tibrenda ["The theory of generations" for multibrand]. *Shoes Report shoes-report.ru* [Shoes Report shoes-report.ru], 2008, no. 60. Available at: URL: <http://www.shoes-report.ru/articles/98/2018/> (Accessed 15.02.2014).
9. Isaeva M.A. Pokoleniia krizisa i pod"ema v teorii V. Shtrausa i N. Khouva [Generation of the crisis and the rise in theory W. Strauss and N. Hove]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Ability], 2011, no. 3, pp. 290–295.
10. Levada, Iu. A. Sochineniia: izbrannoe: sotsiologicheskie ocherki, 2000–2005 [Lyrics: favorite: sociological essays]. Moscow: Izdatel' Karpov E.V., 2011. 507 p.
11. Lisovskii V.T. Dukhovnyi mir i tsnnostnye orientatsii molodezhi Rossii [Spiritual world and the value orientations of Russian youth]. Saint-Petersburg.: SPbGUP, 2000. 508 p.
12. Litvinova A. Analiz molodezhnykh subkul'tur v obrazovatel'noi srede kolledzhei [Analysis of youth subcultures in

For citation:

Sivrikova N.V. Problems of Research on Generations in Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 100–107. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110210.

* Sivrikova Nadezhda Valerevna, Senior lecturer at the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology, Faculty of Social Education, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. bobnv79@mail.ru

the educational environment of colleges]. *Biosocial characteristics of the modern human psychology*. Materials digest of the International Research and Practice Conference and Second stage of the Championship in psychological sciences. London: IASHE, 2013, pp. 30–33.

13. Makhovskaia O.I. Pokolenie kak predmet istoricheskoi psikhologii [Generation as a subject of historical psychology]. *125 let Moskovskomu psikhologicheskomu obshchestvu*. Iubileinyi sbornik RPO: V 4-kh tomakh [125 Years of Moscow Psychological Society. Festschrift RPO: In 4 volumes] Moscow: MAKS Press, 2011. Vol. 1, pp. 137–138.

14. Nilova K. Kommunikativnyi aspekt mezhpokolennogo konflikta [Communicative aspect of intergenerational conflict]. *Ways of solving crisis phenomena in pedagogics, psychology and linguistics: materials digest of the Thirty one International Scientific and Practical Conference*. London: IASHE, 2012, pp. 156–161.

15. Ortega-i-Gasset Kh. Vosstanie mass [The revolt of the masses]. In Ortega-i-Gasset Kh. *Estetika. Filosofiia kul'tury [Aesthetics. Philosophy of Culture]*. Moscow: Iskusstvo, 1991. 331 p.

16. Pavlova A.E. Osobennosti primeneniia distantsionno-go obucheniia s uchetom teorii pokolenii [Particularities of Distance Learning in View of the Theory of Generations]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizatsiia obrazovaniia [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Computer Science and Information Education]*, 2012, no. 23, pp. 64–68.

17. Pishchik V.I. Pokoleniia: sotsial'no-psikhologicheskii analiz mental'nosti [Generation: a social-psychological analysis of mentality]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*, 2011, no. 2, pp. 80–88.

18. Postnikova M.I. Mezhpokolennye otnosheniia v kontekste kul'turno-istoricheskoi kontseptsii [Inter-generational relations in the context of the cultural-historical concept]. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniia [World of science, culture and education]*, 2010, no. 4(23), pp. 125–128.

19. Postnikova M.I. Psikhologiya otnoshenii mezhdru pokoleniyami v sovremennoi Rossii. Aftoref. Diss. dokt. psikhol. nauk [Psychology of intergenerational relations in modern Russia. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Saint-Petersburg, 2011. 53 p.

20. Pushina L.Iu. Sotsial'naia otvetstvennost' pokolenii sovremennogo rossiiskogo obshchestva. Aftoref. Ph. D. (Sociology) diss. [Social responsibility generations of the modern Russian society. Ph. D. (Sociology) Thesis] Nizhny Novgorod, 2012. 32 p.

21. Sadykova Kh.N., Khamatkhanova M.A. Pokolencheskie izmeneniia tsennostnykh orientatsii: metodika i rezul'taty issledovaniia [Generation changes in values orientations: methods and results of studies]. *Izvestiia vysshikh uchebnykh zavedenii. Sociologiya. Ekonomika. Politika [Izvestia of higher schools. Sociology. Economy. Policy]*, 2013, no. 1, pp. 58–61.

22. Saiko E.V. Pokolennoe izmerenie zhiznennykh prostanstv cheloveka [Per-generation measurement of a person's vital spaces]. *Mir psikhologii [World of psychology]*, 2009, no. 3(59), pp. 167–176.

23. Samoukina N.V. Teoriia pokolenii i upravlenie personalom v usloviakh krizisax [Generation Theory and personnel management in crisis]. *Motivatsiia i oplata truda [Motivation and remuneration]*, 2009, no. 2, pp. 94–101.

24. Semenova V.V. Differentiatsiia i konsolidatsiia pokolenii v usloviakh transformiruiushchegosya obshchestva [Differentiation and consolidation of generations in a transforming society]. In Iadov V.A. (ed.) *Rossiya transformiruiushcheesia obshchestvo [Russia Transforming Society]*. Moscow: "KANON-press-Ts", 2001, pp. 256–271.

25. Sivrikova N.V. Semeinye tsennosti i ustanovki pokoleniya Y [Family values and attitudes of Generation Y]. *The person in conditions of the interpersonal relationships intensification, Technologies of globalization of the Twenty first century: evolution or setback?* Materials digest of the XLVII and the XLVIII International Research and Practice Conferences (London, March 28 – April 02, 2013). London: IASHE, 2013, pp. 106–108.

26. Sit'ko R.M. Ideya preemstvennosti pokolenii v istoriko-kul'turnom nasledii [Idea of the continuity of generations in the historical and cultural heritage]. *Psikhologo-pedagogicheskoe nasledie proshlogo v sovremennoi sotsial'no-pedagogicheskoi deiatel'nosti*. Materialy Shestykh mezhdunarodnykh Makarenkovskikh studencheskikh pedagogicheskikh chtenii [Psychological and educational legacy of the past in contemporary social and educational activities]. Proceedings of the Sixth Makarenkovskikh international student pedagogical readings]. Ekaterinburg, 2009, pp. 7–12.

27. Tolstykh A.V. Opyt konkretno-istoricheskoi psikhologii lichnosti [Experience of the concrete-historical psychology of personality]. Saint-Petersburg: "Aleteiia", 2000. 288 p.

28. Fel'dshtein D.I. Chelovek v sovremennom mire: tendentsii i potentsial'nye vozmozhnosti razvitiia [People in the modern world trends and the potential of development]. *Chelovek i obrazovanie [Human and Education]*, 2009, no. 3(20), pp.10–16.

29. Chang Edward C., Sanna Lawrence J. Affectivity and psychological adjustment across two adult generations: Does pessimistic explanatory style still matter? *Personality and Individual Differences*, 2007. Vol. 43. Issue 5. pp. 1149–1159.

30. Isaacowitz Derek M. Correlates of well-being in adulthood and old age: A tale of two optimisms. *Journal of Research in Personality*, 2005. Vol. 39. Issue 2, pp. 224–244.

31. Jean M. Twenge, Stacy M. Campbell. "Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace". *Journal of Managerial Psychology*, 2008. Vol. 23. Iss: 8, pp. 862–877.

32. Joshi A., Dencker John C., Franz G. Generations in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 2011. Vol. 31, pp. 177–205.

33. Mannheim K. The Problem of Generations. *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge and Kenan, 1952.

34. Salajana Florin D., Schonwetterb Dieter J., Cleghornc Blaine M. Student and faculty inter-generational digital divide: Fact or fiction? *Computers & Education*, 2010. Vol. 55. Issue 3, pp. 1393–1403.

35. Shapiro J., Douglas K., de la Rocha O., Radecki S., Vu C., Dinh T. Generational Differences in Psychosocial Adaptation and Predictors of Psychological Distress in a Population of Recent Vietnamese Immigrants. *Journal of Community Health*, 1999. Vol. 24, no. 2, pp. 95–113.

36. Strauss W., Howe, N. The Fourth Turning: An American Prophecy—What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny. N. Y.: Broadway Books, 1997.

37. Wernera P., Buchbinderb E., Lowensteina A., Livnib T. Mediation across generations: A tri-generational perspective. *Journal of Aging Studies*, 2005. Vol. 19. Issue 4, pp. 489–502.

38. Zeldin S., Christens Brian D., Powers Jane L. The Psychology and Practice of Youth-Adult Partnership: Bridging Generations for Youth Development and Community Change. *American Journal of Community Psychology*. June 2013. Vol. 51. Issue 3–4, pp. 385–397.

39. Zopiatas A., Krambia-Kapardis M., Varnavas A. Y-ers, X-ers and Boomers: Investigating the multigenerational (mis)perceptions in the hospitality workplace. *Tourism and Hospitality Research*, 2012. Vol. 12, no. 2, pp. 101–121.

О понятии нулевого смысла текста

Е.С. Никитина*

Институт языкознания РАН, Москва, Россия,
m1253076@yandex.ru

В семиотической традиции текст рассматривается как знак с собственным содержанием. Это содержание в трех пространствах знака: семантическом, синтаксическом и прагматическом, — оформляется тремя смыслами. Принципиально, что текст гетерогенен с точки зрения смысловой организации. Три пространства, или три сферы опыта — бытийное, мыслительное и коммуникативное, — объединенные в тексте, фокусируют на себе текстовые смыслы: нарративный, типологический и паралогический. Эти смыслы и формируют «узор» текста. Мир текста — мир сотворенный, обустроенный и продуманный в деталях. Первый слой есть уровень сюжета бытия. А поскольку текст, по определению, есть интертекстовая определенность, то этот уровень смысла в коммуникации выступает начальным, или нулевым, смыслом в процессе понимания текста. Но восхождение в понимании содержания здесь только начинается, проходя через уровень типологического и, далее, через интерпретативные практики, достигая паралогических тонкостей понимания. Текст — это действительность, ориентированная на то, чтобы ее понимали. И именно смысловая структура текста задает «понимательные» технологии. Пониманию, как и мышлению, нужно и можно обучать. В статье рассматривается понятие нулевого смысла в качестве первого, бытийного слоя смыслов, формирующих субъектность текста.

Ключевые слова: смысл, содержание, бытийный слой текста, схемы нарратива, пространства текста, понимание.

Ноль — это не только отсутствие чего-либо, но и начало движения. С нуля начинается новый старт, как в сторону будущего, так и в сторону прошлого на оси времени, то, что еще только предстоит, или то, что прошло, но значимо для настоящего. Без нуля невозможна ни одна мыслительная операция, будь то сравнение или обобщение, абстракция или конкретизация, классификация или синтез. Мыслительные операции — это мыслительные действия. Понимание есть всегда только часть мыслительного действия. Понимание непонятого начинает процесс и его завершает. Оно же контролирует его с позиции поставленной задачи. Понимание обслуживает мышление со стороны целевой, шире — ценностной компоненты взаимодействия. Это акт осознания (понимания того, что делаю) действия в контексте человеческой деятельности. И именно поэтому понимание подчинено нормам человеческих взаимодействий: как должно быть. Им управляет не логика предметности, как в мышлении, но логика взаимоотношений, как в коммуникации. Без этой логики было

бы невозможно взаимодействие людей в процессе деятельности. Это логика «договоренности» о действиях субъекта в системе взаимодействий. И кристаллизуется эта логика в текстовых структурах. Текст несет смысл, текст организуется смыслом, и в тексте смысл получает свое воплощение.

Есть притча о строителях храма.

Монах, руководивший строительством собора, решил посмотреть, как работают каменщики. Он подошел к первому и попросил его рассказать о своей работе.

— Я сижу перед каменной глыбой и работаю резцом. Скучная и нудная работа, изнуряющая меня, — сказал тот со злобой.

Монах подошел ко второму каменщику и спросил его о том же.

— Я работаю по камню резцом и зарабатываю этим деньги. Теперь моя семья не будет голодать, — ответил мастер сдержанно.

Монах увидел третьего каменщика и спросил о его работе.

Для цитаты:

Никитина Е.С. О понятии нулевого смысла текста // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 108–117.
doi: 10.17759/chp.2015110211.

* Никитина Елена Сергеевна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Отдела психолингвистики, Институт языкознания РАН, Москва, Россия. m1253076@yandex.ru

— Со стороны кажется, что я режу камень. Но на самом деле я строю Храм, который простоят тысячу лет. Я строю будущее, — улыбнувшись, ответил третий каменщик.

На следующий день монах предложил ему стать вместо себя руководителем работ.

Каменщики в притче делают одно дело, но по-разному понимают смысл своего труда. А чтобы у любого деяния обнаружить смысл, необходимо задаться вопросом: зачем это нужно? И отвечающий должен об этом рассказать другому, иначе, перевести в форму текстового воплощения. Понимать можно то, что организовано (упаковано) в текст — смысловое, а потому законченное знаковое образование, связанное как с предыдущими, так и с последующими текстами. Смысл есть отношение к содержанию, схваченное в одном из знаковых пространств текста: бытийном, мыслительном или коммуникативном. В блестящей статье «От произведения к тексту» Ролан Барт писал: «Различие здесь вот в чем: произведение есть вещественный фрагмент, занимающий определенную часть книжного пространства (например, в библиотеке), а Текст — поле методологических операций (*un champ methodologique*)». И далее: «Всякий текст есть между-текст по отношению к какому-то другому тексту, но эту интертекстуальность не следует понимать так, что у текста есть какое-то происхождение; всякие поиски “источников” и “влиятельных” соответствуют мифу о филиации произведений, текст же образуется из анонимных, неуловимых и вместе с тем *уже читанных* цитат — из цитат без кавычек» [1, с. 418].

Субъектность текста. Пережив автора, текст продолжает существовать в пространстве культуры, не нуждаясь в комментариях своего создателя, но вступая в диалог с иными текстами. Ни один читатель, если только он не эксперт, не смотрит на содержание читаемого им текста как на выражение личности автора. Для него это лишь толика огромного и цельного корпуса знания, которую следует воспринимать как частичку знания, полученного некогда одним человеком от другого. И эта цепь уходит в глубокую древность. Равным образом и автор, записывая определенное содержание, вовсе не намеревался вызвать у будущих читателей интерес к своей персоне. Текст, однако, несет не только содержание, но содержание, схваченное в отношении к бытию, другим содержаниям и самому читателю. Этот субъективный аспект и есть смысл текста. Важно: он создает зазор между тем, что есть, и тем, как это воспринимается деятельностью субъектом. Текст поэтому есть кристаллизованная рефлексия человеческого бытия. И в этом заключается его смысл. Восстановление этого «намерения» текста есть задача понимания.

Субъектность текста (наличие собственного смысла) — результат упрочения письменности в культуре. Смыслы, накапливаясь в социуме, как-то должны были фиксироваться, сохраняться. Таким средством и выступил текст. Тексты — накопители смыслов.

Гетерогенность текстового пространства. Вопрос в том, сколько смыслов может содержаться в тексте? Дело в том, что до распространения письменности понимание сопровождало (или не сопровождало) разные психические процессы, будь то мышление, восприятие, воспоминание, чувство. С появлением письменных текстов понимание встало в один ряд с иными «умственными действиями», так как стало самостоятельным процессом со своим продуктом — извлечением смысла из текстов.

Всякое умственное действие представляет собой двойное образование: мыслимое предметное содержание и собственно мышление о нем как психическое действие, обращенное на это содержание. «В каждом человеческом действии есть ориентировочная, исполнительная и контрольная части. Когда действие становится умственным и далее меняется так, что ориентировочная часть превращается в “понимание”, исполнительная — в автоматическое ассоциативное прохождение объективного содержания действия в поле сознания, а контроль — в акт обращения “я” на это содержание, то собственная активность субъекта, внутреннее внимание, сознание как акт сливаются в одно переживание; при самонаблюдении оно представляется чем-то простым и далее неразложимым, как его и описывали старые авторы» [6, с. 222].

Смысловая структура акта понимания обрамляет акт содержательного мыслительного действия. Понимание как акт запускается задачей. «Дело в том, что проблема, воплощенная в задаче, представляет собой не просто информацию об объективной стимульной ситуации. Сама по себе информационная модель проблемной ситуации может быть представлена и на перцептивном уровне, и тогда она воплощает в себе задачу не в собственно мыслительном, а в обобщенном смысле этого термина («перцептивную задачу»). Специфика же задачи как собственно мыслительного феномена состоит в том, что в ней представлена не только информация о проблемной ситуации, но и информация о дефиците информации об определенных предметных отношениях в этой проблемной ситуации. И если психическая модель этой ситуации может быть представлена предметными психическими структурами, прежде всего образами, непосредственно воспроизводящими ее предметное содержание, то информация о нераскрытости или непонятности соответствующих отношений требует другой формы представления. Эта необходимость определяется (если даже оставить в стороне социальную коммуникативную детерминацию мышления) хотя бы уже тем, что предметные психические структуры воспроизводят соответствующее объективное предметное содержание, характеристики же самих этих психических структур непосредственно не воспроизводятся. Мы не воспринимаем перцептивные образы, а перцептивно отображаем их объекты. Поэтому информация о неполноте предметной психической модели проблемной ситуации не может быть представлена прямо на языке самих

предметных психических структур. Она требует некоторой вторичной формы представления, такой, однако, которая сама бы непосредственно отображалась и тем самым могла бы векторизовать процесс и управлять им (не говоря уже о том, что только это условие может обеспечить межиндивидуальную передачу данной информации об информационном дефиците). Именно таким требованиям удовлетворяет знаковая или, иначе говоря, речевая форма представления информационного дефицита. Поэтому действительно есть достаточные основания эмпирически определить задачу как знаковую или речевую модель проблемной ситуации» [4, с. 90–91]. В мыслительном акте понимание выступает важной, но сопровождающей составляющей процесса мышления.

Чтение делает понимание особым видом умственного действия, со своими операциями и продуктом, поскольку прочтение текста предполагает понимание: извлечение смысла, а не только пересказ его содержания.

Когда-то греческий христианский теолог и философ Ориген уподоблял текст человеку, состоящему из тела, души и духа — триединому и неделимому началу. И в тексте, согласно Оригену, можно найти три смысла. Суть его учения сводится к утверждению, что — по аналогии с трехчастным составом человека, представляющего собою единство «тела», «души» и «духа», — в Писании можно усмотреть «телесный», «душевный» и «духовный» смысл. А коль скоро процесс духовного совершенствования человека и человечества может мыслиться как постепенное преодоление материального начала и достижение «духовного» состояния, то, соответственно, и раскрытие подлинного смысла Писания должно подразумевать последовательный переход от «телесного» смысла к более возвышенному «душевному», а затем — к «духовному» [11].

С идеей Оригена о трехуровневом смысловом единстве текста перекликается и риторическая конструкция текста. Так, в классической риторике в тексте были выделены три слоя. Слой предметный, слой логический и слой языковой. Каждый имел относительную самостоятельность, позволившую ему быть предметом анализа в особом разделе риторического канона. Предметный слой анализировался в разделе инвенции, понятийный слой — в разделе диспозиции и языковой слой — в разделе элокуции. Все вместе они служили оформлению текста в определенную функциональную смысловую структуру. Нам важно отметить, что в каждом разделе речь шла о разных пространствах: предметном, понятийном, языковом (речевом). Каждый раздел характеризовался своей логикой описания и способами работы с материалом. Движение от предметного пространства в сторону языкового сообщало тексту риторическую функцию. Иные направления движений порождали такие функции текста, как конденсацию информации (память), трансформацию сообщения и выработку нового содержания, актуализацию определенных сторон личности адресата, культурного контекста

[8, с. 154–161]. Понимание же выполняло функцию удержания целостности семиотических взаимоотношений внутри текстового пространства, иначе, смысловой наполненности текста.

Диалогизм смысла. За любым текстом, если это высказывание, а не плагиат — вольный, либо невольный — стоят вопросы, ответом на которые и выступает сам текст. Как писал М. Бахтин, «...смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [2, с. 350]. Вопросы же по тексту могут сгущаться вокруг трех составляющих («ипостасей») текста: предмета, понятия, словесного оформления. Отсюда и выводилась трехуровневая система способов понимания текста. Буквальное понимание, мы его обозначим как нулевой способ понимания, относится к бытийному или нарративному полю текста. Этот текстовый смысл должен быть опознан, чтобы служить опорой для последующих пониманий и интерпретаций.

Текст, рассмотренный в качестве семиотического образования, есть живое воплощенное сознание. Так, при рассмотрении понятия текста в плане семиотики культуры, было обнаружено, что, для того чтобы какое-либо сообщение могло быть определено как «текст», оно должно быть как минимум дважды закодировано. Во-первых, как сообщение и, во-вторых, как метасообщение, как отнесенное к жанровому единству, осознанное представление о чем-либо в качестве коммуникативного сообщения. Лотман, например, пишет, что «...сообщение, определяемое как “закон”, отличается от описания некоего криминального случая тем, что одновременно принадлежит и естественному, и юридическому языку, составляя в первом случае цепочку знаков с разными значениями, а во втором — некоторый сложный знак с единым значением. То же самое можно сказать и о текстах типа “молитва” и т.п.» [8, с. 158–159]. А значит, у всякого текста можно обнаружить и типологический смысл, иначе, его включенность в жанровую сферу текстового существования. Человек рождается в этот мир как в мир типических определенностей и уже на ранних стадиях развития, усваивая язык, научается воспринимать явления, предметы, существа в мире как типы, а не как сочетания уникальных и неповторимых качеств. В этом смысле любое восприятие опосредованно. И точно так же, как при распознавании речевых жанров, описанных Бахтиным, люди научаются безошибочно распознавать тип взаимодействия, «угадывая» его по частным признакам, ибо заранее имеют ощущение целого предстоящего взаимодействия, его композиционного строения, типичного начала и завершения и прочих «жанровых» признаков. Наличие типологического смысла позволяет преобразовывать текст: сжимать его, пересказывать «своими словами», переводить на другие языки и др. И при этом быть уверенным, что мы имеем дело с тем же самым содержанием. Типологический смысл охраняет границы переданного содержания, не позволяя ему расползтись до описаний видимого. Именно в этом фокусе смысла содержится мысли-

тельное ядро текста. Понимание выполняет здесь функцию культурного смыслового контроля.

По мере усложнения сознания шло усложнение и структуры текста: у него появлялись качественно новые функции. «Многослойный и семиотически неоднородный текст, способный вступать в сложные отношения как с окружающим культурным контекстом, так и с читательской аудиторией, перестает быть элементарным сообщением, направленным от адресанта к адресату. Обнаруживая способность конденсировать информацию, он приобретает память. Одновременно он обнаруживает качество, которое Гераклит определил как «самовозрастающий логос». На такой стадии структурного усложнения текст обнаруживает свойства интеллектуального устройства: он не только передает вложенную в него извне информацию, но и трансформирует сообщения и вырабатывает новые» [8, с. 160].

Но без «нарративного понимания», изображения событий на временной оси, текст лишился бы своей предметной отнесенности. И главной диалогической функции — связывания времен.

Чтобы именоваться текстом, высказывание должно изначально что-либо изображать, описывать. Без этого слоя, или «сюжета бытия», по выражению Фазиля Искандера, текст перестает быть смысловым накопителем в культуре. Конструктивистское направление в философии главной функцией разума, будь то в науке или в искусстве, признает «создание миров» [7]. И как убедительно обосновал Поль Рикер, «способность повествования (*recit*), взятого в его нераздельности и полноте, *рефигурировать время*» [12, с. 7], главной функцией нарратива делает связывание времен. Проживаемость времени схватывается только в нарративе. Ведь рассказ есть действие с определенной целью: заставить отсутствующих сделать то, что они сделали бы, если бы были присутствующими. При помощи памяти пытаются объединить людей, несмотря на трудности и несмотря на отсутствие. Память выступает в нарративе усложненной, производной формой речи [9].

Понятие нулевого знака есть выражение атрибутивной характеристики знаковости сознания. Так, в работе «История развития высших психических функций» Л.С. Выготский предположил, что на начальной стадии речевого развития ребенок не открывает значение слов, а создает знак на основании усвоения функций предметов. Ребенок просто осваивает навык употребления знака и формальную структуру его функционирования без понимания и осмысления. С точки зрения Выготского, речь первоначально развивается независимо от мышления, проходя все стадии развития условного рефлекса. Мышление и речь сталкиваются не в момент освоения речи ребенком, а гораздо позже: «На деле происходит непосредственное усвоение функций, и только на основе такого усвоения возникает позднее осознание предмета» [5, с. 176]. На языке семиотики первичным, по Выготскому, является прагматический, а не семантический аспект оперирования знаком (текстом как

знаком). Знак — это не результат мышления или понимания, знак — это результат ассоциации двух вещей, одна из которых становится знаком, а другая — предметом. Смысл же появляется при формировании логических процедур оперирования понятиями, как контроль за правильностью выполнения операций. Но этот мыслительный процесс происходит позже речевого процесса овладения связью между словами и вещами. Ключевая идея Выготского состояла в том, что речь, способность оперировать знаками сами по себе еще не являются показателем мышления. Но основа для последующего восхождения к смыслу здесь уже заложена.

По аналогии с нулевым знаком можно говорить и о нулевом смысле. Функция у него та же: запуск механизма взаимопонимания. Ведь смысл, в отличие от содержания текста, можно расщепить на другие смыслы.

С одной стороны, наша перцептуальная связь с миром действует постольку, поскольку мы относимся с доверием к существовавшим до нас рассказам. Жизнь только в настоящем невозможна; мы постоянно скрепляем вещи и события клеим памяти — как личной, так и коллективной. Из-за того, что человеку даны два вида памяти (индивидуальная память, благодаря которой мы знаем, что делали вчера, и коллективная память, которая осведомляет), часто происходит путаница и наложение чужого опыта на наш собственный. Зато это переплетение индивидуальной и коллективной памяти увеличивает срок нашей жизни, продлевая ее вспять во времени, и представляется нам обещанием бессмертия. Нарратив — это жизнь с другими. А потому эта жизнь может длиться от Адама до Страшного Суда.

Но с другой стороны, даже самый примитивный рассказ разворачивается в тройном пространстве: пространстве действия, в котором протекают события; в пространстве сознания, во внутренней речи и переживаниях персонажей, вовлеченных в действие; и в пространстве самого текста, объединяющем первые два и отделяющем его от других историй, пусть даже и о том же самом событии. Тройственность пространства нарратива — его неотъемлемая составляющая, которая в определенной мере объясняет повсеместное присутствие обмана в рассказах на протяжении всей истории. Действующие персонажи не просто обманывают: они мечтают, надеются, сомневаются и не могут решить, где видимость, а где действительность. Соответственно, в любых описаниях есть заданная неопределенность. «Описания реляционны, относительно, не репрезентациональны, они не напрямую воспроизводят события мира, каковы бы эти события ни были. Согласно подобному реляционному пониманию любых описаний, некое однозначное описание может рассматриваться в качестве видимой части описания двойного, описания “с обеих сторон”. Именно то, что находится на другой стороне однозначных описаний жизненных переживаний, то, что находится на другой стороне различаемого, то, от чего различение зависит, — именно это я

здесь называю “отсутствующим, но подразумеваемым”. Я нахожу поддержку подобного понимания природы описаний в идеях Грегори Бейтсона (Bateson, 1980) и Жака Деррида (Derrida, 1978), которые бросили вызов мифу присутствия, то есть идеального и ничем не опосредованного знания мира, изначального присутствия, проявляющегося во всех выражениях жизни, репрезентируемого в описаниях нашей речи и на письме» [15].

Разум никогда не свободен от предубеждений. Не бывает наивного взгляда или взгляда, достигающего первородной реальности. При поисках смысла, всеведущий рассказчик, как и «наблюдатель очевидного», не учитывающий относительность, исчезает, а вместе с ними растворяется и «чистая» реальность. Есть только гипотезы, версии, ожидаемые сценарии. И потому нельзя с уверенностью утверждать, что «содержание формируется как ментальное образование, моделирующее тот фрагмент действительности, о котором говорится в тексте, а смысл — это мысль об этой действительности, т.е. интерпретация того, что сообщается в тексте. Содержание базируется на денотативных (референтных) структурах, отражающих объективное «положение вещей» в мире. Смысл же базируется в определенной степени на тематической организации текста, связанной с экспликацией замысла автора, который при восприятии предстает как некоторый код, который следует расшифровать» [10, с. 143]. Смысл — это значимость содержания в структуре действий персонажей. Если же эти персонажи — предметы действительности, то смысл стоит за вопросами об их взаимодействиях, в непонятности этих взаимодействий. Чтобы обнаружить смысл, необходимо восстановить вопросы, на которые данный текст отвечает. Но он никогда не сводится только к содержанию. Чтобы развести содержание и отношение этого содержания к предыдущим знаниям, необходимо встать на позицию относительности точки зрения в акте нарратива. Человеческая жизнь есть рассказ, нарратив, сколь бы несвязным он ни был. И любая история станет понятнее, если рассмотреть иные возможные способы ее изложения. Это верно как в отношении жизненных историй, так и в отношении любых других нарративов. Именно смыслы историй и позволяют, как в строчке Иейтса, танец от танцора отличить. Относительная позиционность рассказчика — точка зрения — еще одна сущностная характеристика нарратива.

Рассказ это всего лишь рассказ. «Каждый человек — всегда рассказчик историй, он живет в окружении историй, своих и чужих, и все, что с ним происходит, видит сквозь их призму. Вот он и старается подогнать свою жизнь под рассказ о ней. Но приходится выбирать: или жить, или рассказывать. <...> Пока живешь, никаких приключений не бывает. Меняются декорации, люди приходят и уходят — вот и все. Никогда никакого начала. Дни прибавляются друг к другу без всякого смысла, бесконечно и однообразно. <...> Это называется жить. Но когда ты рассказываешь свою жизнь, все меняется; только никто этой пе-

ремени не замечает, и вот доказательство: люди недаром толкуют о правдивых историях. Будто истории вообще могут быть правдивыми; события развертываются в одной последовательности, рассказываем же мы их в обратной. <...> И рассказ развертывается задом наперед: мгновения перестали наудачу громоздиться одно на другое, их подцепил конец истории, он притягивает их к себе, а каждое из них, в свою очередь, тянет за собой предшествующее мгновение. <...> Я хотел, чтобы мгновения моей жизни следовали друг за другом, выстраиваясь по порядку, как мгновения жизни, которую вспоминаешь. А это все равно, что пытаться ухватить время за хвост» [13].

Рассказ воссоздает соприсутствие в иной жизни. И потому здесь возникает диалогический разворот со-бытия, включая собеседника в иные контексты. Последующая же децентрация собственной позиции рассказчика ведет к объективации опыта. Все объективное — многомерно, или, по выражению Уайта, полиисторийно. Но как пробиться к этому многомерию, чтобы встать в оппозицию к своему опыту? Коммуникативных техник здесь было предложено множество: от катарсиса до психодрамы. Нарративные технологии, развивающие свои функции, предлагают особую форму организации такого опыта.

Понятие «отсутствующего, но подразумеваемого» основывается на представлении, что все выражения и тот смысл, который выражения пытаются передать, не извлекаются непосредственно из опыта переживания того явления, к которому отсылает выражение. «Нарративное понимание» несет на себе всю тяжесть жизненного контекста и поэтому является лучшим средством («медиумом») для передачи человеческого опыта и связанных с ним противоречий. Согласно Дж. Брунеру, воплощение опыта в форме истории, рассказа позволяет осмыслить его в интерперсональной, межличностной сфере, поскольку форма нарратива, выработанная в ходе развития культуры, уже сама по себе предполагает исторически опосредованный опыт межличностных отношений.

Нарратив конструирует реальность. Технология нарратива может быть обозначена как диалогизация ситуации: включения других, рассмотрения позиций этих других, их переживаний и соотнесение всех этих позиций друг с другом, по другому, осмысление ситуации.

Как структура репрезентирующая реальность, нарративная схема, является драматургической моделью определенной сферы жизни. «Нарратив имитирует жизнь, а жизнь имитирует нарратив. “Жизнь”, в этом смысле, такой же продукт человеческого воображения, как и “нарратив”. Она конструируется людьми в процессе активного поиска объяснений, того же самого, с помощью которого мы конструируем нарративы. Когда кто-то рассказывает вам о своей жизни <...> — это всегда скорее когнитивное действие, нежели кристально чистое изложение чего-то однозначно данного. В конечном счете, это нарративное действие. С психологической точки зрения, такой вещи, как “жизнь сама по себе” не су-

ществует. В крайнем случае — это результат избирательной работы памяти; в остальном же повествование о своей жизни представляет собой искусство интерпретации» [3, с. 11]. Протоколы свидетелей происшествия — яркое тому доказательство. Или, как неоднократно говорила известная в криминалистических кругах Мисс Марпл, люди не всегда понимают смысл того, что они видели.

Любой нарратив опирается на предзаданную схему. Нарративная схема повествования состоит как минимум из пяти элементов: Действующего лица (Agent), Действия (Action), Цели (Goal), Обстановки (Setting), Средства (Instrument) и Трудности (Trouble) [Цит. по Брунер: 17]. Трудность — это то, что движет драмой; она возникает при несоответствии между двумя или более элементами из пентады.

Кроме этого, нарративная схема может прямо моделировать репертуары главных интенций героев и сопутствующие им планы реализации.

Эти пять компонентов нарративной схемы создают познавательные предпосылки возможных фабул историй, разворачивающихся в рамках конкретной сферы жизни индивида, так, как он ее понимает. Можно, следовательно, сказать, что в рамках нарративной схемы очерченная сфера являет себя для человека как пространство, в котором происходят особого рода истории. А именно, истории, основывающиеся на том, что типично для этой личности, имеющей определенные интенции, сталкивающейся со специфическими повторяющимися проблемами, в то время как среда и ее особенности создают условия и предопределяют шансы их решения.

Нарративная схема, как правило, только в общих чертах задает содержание пяти названных выше компонентов, но она же определяет весь спектр возможных рассказов, посредством которых индивид в состоянии интерпретировать понятным ему способом данную сферу жизни.

Степень влияния схемы на содержание конструируемого рассказа никогда не бывает полной и зависит от сферы жизни индивида (субъекта конструирования), а также от реальной последовательности событий. Индивид выступает в творческом качестве в нарративной интерпретации изменчивых событий, хотя его творчество и организовано схемами, или правилами интерпретации. На базе схем можно создавать бесконечное множество нарративов, которые используют, однако, ограниченное число правил конструирования. Нарративная схема влияет на познавательные процессы индивида тем же способом, каким и любая другая познавательная схема, или, истолковывая более широко, создавая определенные ограничения для структуры и содержания рассказов, создаваемых индивидом. Нарративная схема действует так, что индивид ожидает появления определенных содержаний, и предлагает правила интерпретации, осуществляющие специфическую категоризацию и интеграцию этих содержаний, в результате чего на основе этой схемы формируется их умственный образ. Схема позволяет

«дополнить» (обычно неосознанно) содержание, деформируя данные истории (так называемый default values) в психологии познания. Можно, следовательно, сказать, что нарративная схема является механизмом нарративного конструирования реальности индивидом» [16].

Основная функция нарративной схемы, следовательно, состоит в том, что она управляет процессами понимания и принятия решения путем конструирования истории из поступающих (и провоцируемых решениями индивида) фактов. Нарративная схема является познавательной процедурой «чтения» потока событий таким образом, что понятными они становятся в контексте *завершенной* истории. В историях действуют определенные герои с определенными интенциями, сталкивающиеся с определенными видами трудностей и имеющие определенные возможности и шансы справиться с ними. Немного утрируя смысл представленного выше положения, можно сказать, что нарративная схема в общих чертах определяет весь спектр возможных рассказов, посредством которых индивид в состоянии интерпретировать понятным ему способом выделенную сферу жизни. Нарративная схема может иметь разный уровень детализации, в связи с чем степень детерминации содержания рассказа этими схемами может быть различной.

Теперь вернемся к нарративному пониманию текста как уже «остраненного опыта». Олдос Хаксли писал: «Опыт — это не то, что с нами произошло, это то, что вы делаете с тем, что с вами произошло». Один из создателей нарративного подхода в психотерапии Майкл Уайт, рассматривает жизни людей и их взаимоотношения как истории. Нарративная терапия — беседа, в процессе которой люди «перерасказывают», т. е. рассказывают по-новому, истории своей жизни. Это возможно, поскольку, повторимся, наши жизни мультиисторичны. Каждый момент содержит пространство для существования многих историй, и одни и те же события в зависимости от приписываемых им смыслов и характеров связей могут сложиться в разные сюжеты. Любая история не лишена некоторой степени неопределенности и противоречивости. И ни одна история не может вместить все жизненные обстоятельства.

С помощью вопросов, задаваемых психотерапевтом, клиент может взглянуть в написанное «мелким шрифтом», в скобках, сносках, комментариях, в те фрагменты личной истории, которые он в свое время предпочел не вписывать в главные сюжетные линии, но которые, тем не менее, никуда не делись, стоит только их вспомнить и заново вдохнуть в них жизнь.

Любой текст формируется как текст встречный: отвечающий, поясняющий, каким-либо образом реагирующий на другие тексты в ситуации взаимодействия. Обнаружение этих «стимульных» текстов — задача профессионала, который может задавать вопросы, способствующие выявлению отсутствующего, но подразумеваемого, и его дальнейшему насыщенному описанию.

В нарративной теории отсутствует идея «нормы» и знания о том, каким человек или его отношения должны быть. Сам клиент выступает автором своей истории и экспертом в своей жизни, так как только он может решить, что для него предпочтительно. Сотрудничая с клиентом, терапевт может помочь ему определиться с предпочтениями, увидеть возможности, создать новую историю. «Вместо того чтобы составлять натуралистический рассказ о том, что отсутствовало, но подразумевалось в выражениях людей, т.е. сводить это к представлениям о “человеческой природе” и неотъемлемо присущих ей особенностях, в рамках нарративных бесед мы способствуем насыщенному описанию посредством расспрашивания, выявляющего значимые исторические обстоятельства, которые создали контекст для различения в выражениях людей. <...> Беседы, распаковывающие подобные заключения о сущностных качествах, способствуют насыщенному описанию жизни и идентичности и новым возможностям для действия в мире, которые иначе не были бы людям доступны» [18].

Диалогизация рассказа, перерасказ с иной точки зрения некоторого важного события, объективизирует взгляд на ситуации жизни и способствует изменению отношения к ним, меняет смысл события.

М.М. Бахтин писал, что любой автор никогда не может отдать всего себя и все свое речевое произведение на полную и окончательную волю наличным или близким адресатам и всегда предполагает (с большей или меньшей осознанностью) какую-то высшую инстанцию ответного понимания, которая может отодвигаться в разных направлениях. В разные эпохи и при разном миропонимании этот наддресат и его идеально верное ответное понимание принимают разные конкретные идеологические выражения: бог, абсолютная истина, суд совести, суд истории, наука, профессионал и т. п. Третий вовсе не является чем-то метафизическим — он конститутивный момент целого высказывания, и всегда может быть в нем обнаружен. «Каждый диалог происходит как бы на фоне ответного понимания незримо присутствующего третьего, стоящего над всеми участниками диалога (партнерами)» [2, с. 306].

Если в социальной ситуации третьим, как в нарративной психотерапии, может выступать терапевт. В контексте культуры сам текст, как знаковый субъект, выступает таким третьим, «стоящим над всеми участниками диалога». Три составляющие компоненты знака охраняют его единство и целостность. Текст как знак есть триединство этих компонентов. Отсутствие одной компоненты не нарушает структуру знака, но переводит его в пограничное состояние, в зону творчества, где ему предстоит достраиваться до своей целостности, чтобы оставаться знаком, а не растворяться в вещах и свойствах.

Интерпретированный особым образом нарративный мир является для нас миром «объективным». В определенном, характерном для нас понимании реальности мы не замечаем собственного участия, не видим присутствия наших знаний, эмоций, ценнос-

тей и культуры, в которой мы воспитаны. Мы не можем познать никакого иного «мира», кроме того, который узнаем в процессе наших интерпретаций. Джером Брунер (1986) обратил внимание на то, что при нарративном способе интерпретации мира истина опирается не на логику аргументов, а на «жизнеподобие» (lifelikeness) познавательных фактов и, добавим, их подобие той жизни, какую мы имеем в опыте. Однако антропологи, культурологи, психологи, социологи выходят за пределы субъективного, «здоровосмысленного» (common sense) познания очевидности и так называемой объективности нашего видения мира. Они стремятся выявить универсальные правила интерпретации реальности.

Заключение. Важнейшей атрибутивной характеристикой нарратива является его самодостаточность и самооценность. По замечанию Р. Барта, «если о чем-либо рассказывается ради самого рассказа, а не ради прямого воздействия на действительность, т.е., в конечном счете, вне какой-либо функции, кроме символической деятельности как таковой, — то голос отрывается от своего источника, для автора наступает смерть, и здесь-то начинается письмо» [1, с. 384]. Нарратив выступает собственно человеческим способом понимания мира. Поток сознания люди преобразуют в истории. И, тем самым, делают свою жизнь осмысленной. Нарративное понимание мира универсально: оно пронизывает все формы организации человеческого опыта от мифов, поэм, романов, баллад, репортажей до повседневных бесед. Люди пересказывают истории, свои и чужие, укрепляя память. Через нарративные структуры передаются в поколениях накопленные знания. В историях же воплощается полнота жизни. Естественность формы рассказа как средства выражения мыслей и переживаний является эпифеноменом нарративного способа понимания мира, который, в свою очередь, возникает из нарративной структуры человеческого знания о мире.

В классической риторике была операционализована смысловая трехчастность текста через алгоритмы его построения. В риторическом каноне текст изучался в трех пространствах: бытийном, мыслительном и коммуникативном. Все вместе эти пространства текста организовывали смысл как функциональную составляющую воссоздающегося идеального бытия. И каждое из этих пространств выступало той сферой, на которой могла происходить кристаллизация смысла. Принципиально важно, что текст гетерогенен с точки зрения смысловой организации. И у него есть собственное намерение, кроме намерения автора и истолкователя. Обнаружить это «намерение» — значит указать на нулевой вариант смысла. Собственно только тогда можно говорить об авторских или читательских смысловых сдвигах в понимании текста. В отличие от содержания смысл отвечает на вопрос и может изменяться вместе с вопросом. Но без начальной, нулевой точки отсчета в смыслогенезе, текст не может быть рассмотрен в качестве субъекта коммуникативного акта.

В любом тексте можно обнаружить три слоя или три контура: бытийный, мыслительный и речевой.

Самый первый и основной уровень текста, безусловно, бытийный. Он воссоздает реальность, в которой далее происходит приращение смысловых слоев. Важно, что смысл не сводится к содержанию текста, так как в отличие от последнего он всегда отвечает на вопросы о собственной значимости. В отличие же от содержания смысл поддается расщеплению на точки зрения, на позиции в видимой ситуации. И смысл не складывается из отдельных элементов текста (денотатов), но воспроизводится сразу как целостное, клеточное образование, противопоставленное только другим смыслам текста. Антуан де Сент Экзюпери говорил так: «Кто бьет киркой, хочет знать, какой смысл в том, что он бьет киркой. Каторжник бьет киркой совсем не так, как изыскатель, которого удар киркой возвышает. Каторга не там, где бьют киркой. Дело вовсе не в физических трудностях. Каторга там, где бьют киркой бессмысленно, где удар киркой не связывает работающего со всем человечеством» [14, с. 155]. С поиска смысла начинается работа с

текстом. В отличие от высказывания текст, как коммуникативный субъект, находит свое смысловое завершение в отношении с другими текстами, вступая в жанрово-стилистические области своего существования. А далее, с адресатом, с мыслимой аудиторией: у всякого текста она своя. И потому нарративный смысл, смысл взаимоотношений между нарративной действительностью и реальностью, внутри текстового пространства выступает начальной или нулевой точкой движения в восхождении к коммуникативному (духовному, по Оригену) смыслу текста. Но без этого уровня движение вообще не может начаться. Смысл есть отношение к содержанию, сформированное в трех пространствах текста, ориентированных на действительность, другие тексты или же партнера по общению. Через зазор между содержанием и смыслами текста субъект выходит в рефлексивную позицию относительно своего понимания. Осознание себя понимающим, направляет человека к изучению процедур понимания. У понимающего человека появляется диалогический взгляд на способы взаимодействий.

Финансирование

Исследование финансировалось Российской академией наук.

Литература

1. *Барт Р.* Смерть автора // Избранные работы: Семиотика. Поэтика: пер. с фр. / Сост. Г.К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г.С.Бернштейн и Л.В. Дерюгина; примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. М.: Искусство, 1979. 424 с.
3. *Брунер Дж.* Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. Социальный конструктивизм и нарративный подход. Научно-практический журнал. 2005. № 1 (2). С. 9–30.
4. *Веккер Л.М.* Психические процессы. Том 2. Мышление и интеллект. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1976. 343 с.
5. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
6. *Гальперин П.Я.* К проблеме внимания // Хрестоматия по вниманию. М.: МГУ, 1976. С. 220–228.
7. *Гудмен Н.* Способы создания миров / Пер. М.В. Лебедева. М.: Идея-Пресс; Логос; Праксис, 2001. 376 с.
8. *Лотман Ю.М.* Текст как семиотическая проблема // Ю.М. Лотман. История и типология русской культуры. СПб., «Искусство-СПБ», 2002. 768 с.
9. *Никитина Е.С.* Вариант истории развития нарратива в лицах и без сюжета // Журнал практического психолога. Специальный выпуск. Текст как субъект понимания, 2013. № 3. С. 78–93.
10. *Новиков А.И.* Текст и его смысловые доминанты. М.: Институт языкознания РАН, 2007. 224 с.
11. *Ориген.* О началах [Электронный ресурс] / Пер. Н. Петрова. Казань, 1899 [отд. оттиск из ПС за 1899 г.]. Переизд.: Рига, 1936; Самара, 1993; Новосибирск, 1993. URL: // <http://azbyka.ru>. 05.04.2005. URL: http://azbyka.ru/otekhnika/Origen/o_nachalah/ (дата обращения: 17.01.2015).
12. *Рикёр П.* Время и рассказ / Пер. Т.В. Славко. М.; СПб.: ЦГНИИ ИНИОН РАН: Культурная инициатива: Университетская книга, 2000. 313 с.
13. *Сартр Жан-Поль.* Тошнота / Пер. Ю. Яхиной. М.: «АСТ, Фолио», 2001. 320 с.
14. *Сент-Экзюпери А. де* Смысл жизни. М.: Эксмо, 2013. 224 с.
15. *Уайт М.* «Отсутствующее, но подразумеваемое» [Электронный ресурс]: Материал, представленный на конференции по нарративной терапии и работе с сообществами в Аделаиде в феврале 1999 года / Пер. Д. Кутузовой. URL: <http://narrlibrus.wordpress.com/author/narrlibrus> (дата обращения: 21.02.2013).
16. *Bruner J.S.* Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986. 222 p.
17. *Trzebinski J.* Narracyjne konstruowanie rzeczywistosci // Narracja jako sposob rozumienia swiata / Pod red. J. Trzebinski. — Gdansk: Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002. P. 17–43.
18. *White M.* Narratives of therapists' lives. Adelaide: Dulwich Centre Publications. 1997. P. 3–24.

On the Concept of Zero Meaning of Text

E.S. Nikitina*

Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
m1253076@yandex.ru

In the semiotic tradition text is considered a sign with its own content. This content is shaped by three meanings within three spaces of sign: semantic, syntactic and pragmatic. It is crucial that text is heterogeneous from the point of view of meaning organization. Three spaces or three spheres of experience integrated within text - existential, rational and communicative - focus upon themselves the narrative, typological and paralogical meanings of text. These meanings constitute the true 'pattern' of text. The world of text is the one created, arranged and thought over in great details. The first layer is the level of the plot of existence. And since text is, by definition, an intertextual determinacy, in communication this level of meaning acts as the initial, or zero, meaning in the process of understanding text. However, understanding content only begins at this point, continuing through the typological level and, further on, through interpretational practices, finally reaching the paralogical subtleties of understanding. Text is a reality oriented at being understood. And it is the very structure of meaning of text that shapes the technologies of understanding. One can and must be taught to understand. The paper addresses the concept of zero meaning as the initial, existential layer of meanings that form the subjectness of text.

Keywords: meaning, content, existential layer of text, schemes of narrative, spaces of text, understanding.

Acknowledgements

The research was supported by Linguistics Institute RAS.

References

1. Bart R. Smert' avtora [Death of the author]. In Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika* [Selected works: Semiotika. Poetika]. Kosikov G.K. (ed.). Moscow: Publ. Progress, 1989. 616 p. (In Russ.).
2. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Bocharov S.G. (ed.). Moscow: Publ. Iskusstvo, 1979. 424 p.
3. Bruner Dzh. Zhizn' kak narrative [Life as a narrative]. *Postneklassicheskaya psikhologiya. Nauchno-prakticheskii zhurnal. Sotsial'nyi konstruktivizm i narrativnyi podkhod*. [Postnonclassical psychology. Scientific journal. Social constructionism and narrative approach], 2005, no. 1(2), pp. 9–30.
4. Vekker L.M. Psikhicheskie protsessy. Tom 2. Myshlenie i intellekt [Vecker L.M. Mental processes. Thinking and Intelligence]. Leningrad. Publ. Leningradskogo Universiteta, 1976. 343 p.
5. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of development of higher mental functions]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki* [Works in 6 volumes. Vol. 3. Problems of mental development]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 368 p.
6. Gal'perin P.Ya. K probleme vnimaniya [On the problem of attention]. *Khrestomatiya po vnimaniyu* [Anthology of attention]. Moscow: MGU, 1976, pp. 220–228.
7. Gudmen N. Sposoby sozdaniya mirov [How to create worlds]. Lebedev M. V. (ed.). Moscow: Publ. Ideya-Press, Logos, Praksis, 2001. 376 p. (In Russ.).
8. Lotman Yu.M. Tekst kak semioticheskaya problema [Text as a semiotic problem]. In Lotman Yu.M. *Istoriya i tipologiya russkoi kul'tury* [History and typology of Russian culture]. Sankt-Peterburg: Publ. "Iskusstvo-SPB", 2002. 768 p.
9. Nikitina E.S. Variant istorii razvitiya narrativa v litsakh i bez syuzheta [Option history of narrative in the people and without a plot]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa. Spetsial'nyi vypusk: tekst kak sub'ekt ponimaniya* [Journal of Practical Psychology. Special issue. Text as a Subject of understanding], 2013, no. 3, pp. 78–93.
10. Novikov A.I. Tekst i ego smyslovye dominanty [Text and its semantic dominant]. Moscow: Institut yazykoznaniya RAN, 2007, 224 p.
11. Origen O nachalakh [On the basis] [Elektronnyi resurs]. Petrov N. (ed.)a. Kazan', 1899 [otd. ottisk iz PS za 1899 g.]. Pereizd.: Riga, 1936; Samara, 1993; Novosibirsk, 1993. //http://azbyka.ru. 05.04.2005. URL: http://azbyka.ru/otechnik/Origen/o_nachalah/ (Accessed 17.01.2015). (In Russ.).
12. Riker P. Vremya i rasskaz [Time and story]. Slavko T.V. (ed.). Moscow; Sankt-Peterburg: TsGNII INION RAN: Kul'turnaya initsiativa: Universitetskaya kniga, 2000. 313 p. (In Russ.).

For citation:

Nikitina E.S. On the Concept of Zero Meaning of Text. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 108–117. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110211.

* Nikitina Elena Sergeevna, PhD in Philology, leading researcher at the Department of Psycholinguistics, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia. m1253076@yandex.ru

13. Sartr Zhan-Pol'. Toshnota [Nausea]. Yakhina Yu. (ed.). Moscow: "AST, Folio". 2001. 320 p. (In Russ.).
14. Sent-Ekzyuperi A.de. Smysl zhizni [Sense of life]. Antuan de Sent-Ekzyuperi. Moscow: Publ. Eksmo, 2013. 224 p.
15. Uait M. "Otsutstvuyushchee, no podrazumevaemoe" [Absent but implicit] [Elektronnyi resurs]: *Material, predstavlenyi na konferentsii po narrativnoi terapii i rabote s soobshchestvami v Adelaidе v fevrale 1999 goda*. Kutuzova D. (ed.). <http://narribrus.wordpress.com/10.10.2009>. URL: <http://narribrus.wordpress.com/author/narribrus> (Accessed 21.02.2013). (In Russ.).
16. Bruner J.S. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986. 222 p.
17. Trzebinski J. Narracyjne konstruowanie rzeczywistosci. Narracja jako sposob rozumienia swiata. Trzebinski J. (ed.). Gdansk: Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, pp. 17–43.
18. White, M. Narratives of therapists' lives. Adelaide: Dulwich Centre Publications, 1997, pp. 3–24.

ЭВОЛЮЦИЯ МЫСЛИ

В.Д. Шадриков*

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия,
shadrikov@hse.ru

Используя метод исторической реконструкции, на основе теории культурно-исторической детерминации развития психики, данных о взаимосвязи морфологических исследований, современных данных, характеризующих развитие ребенка, и научной картины нейроонтогенеза психики рассмотрена эволюция предметной мысли. Обосновывается целесообразность выделения протомышления, когда предметная мысль используется при отсутствии ее осознания. Показывается, что протомышление является переходной формой от мышления животных к речевому мышлению человека. Особое внимание уделяется процессу появления слова и оформления мысли в слове. Формулируются условия, позволяющие проследить процесс рождения слова как звукосочетания, служащего для выражения мысли. Подчеркивается, что слово всегда порождается конкретным человеком, характеризуется историческая деятельность в рождении языка, отмечается творческий характер этого процесса.

Ключевые слова: предметная мысль, нейроонтогенез, сенсорное развитие, протомышление, слово, речевое мышление.

Рассматривая эволюцию предметной мысли, мы должны ответить на несколько вопросов.

Во-первых, надо определиться, что такое мысль, во-вторых, ответить на вопрос, чем отличается мысль животных от мысли человека, в-третьих, попытаться ответить на вопрос, когда же появилась собственно человеческая мысль.

Ответ на первый вопрос дан нами в серии работ [22–25]. На основе теоретического анализа было показано, что мысль характеризуется трехкомпонентной структурой, включающей содержание, потребность и переживание. В единстве этих трех компонентов мысль представляет собой потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию. В качестве субстанции мысль входит в содержание внутреннего мира человека и сохраняется в его памяти, связанная с предметами внешнего мира и их свойствами, потребностями человека и его переживаниями. Отражая предметный мир, мысль вместе с тем является идеальным образованием.

Отвечая на второй и третий вопросы, мы использовали метод исторической реконструкции психологической реальности, детально разработанный В.А. Кольцовой [8]. Суть метода заключается в том,

что исследователь восстанавливает, воссоздает изучаемое им явление, занимается реконструкцией, и метод выступает как «психолого-историческая реконструкция прошлого». Метод предполагает взаимодействие настоящего и прошлого, их взаимную ценность.

Изучая психологическую мысль в ее историческом развитии необходимо учитывать следующие принципы.

1. Задача психологической реконструкции состоит в том, чтобы воссоздать изучаемую психологическую реальность «по тем опорным точкам, которые оказываются в распоряжении исследователя».

2. Исторический предмет психологического исследования необходимо рассматривать в его «реальном течении и в той естественной для него исторической среде, в которой он возник и развивался».

3. Задача исследователя, не имеющего возможности воздействовать на предмет исследования, «состоит в том, чтобы наиболее полно и точно воссоздать и осмыслить уже состоявшуюся историю развития исследуемого историко-психологического явления».

Невозможно в краткой ссылке передать все богатство метода исторической реконструкции, разработанного В.А. Кольцовой и использованного при

Для цитаты:

Шадриков В.Д. Эволюция мысли // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 118–128. doi: 10.17759/chp.2015110212.

* Шадриков Владимир Дмитриевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель научно-учебной лаборатории психологии способностей департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. *shadrikov@hse.ru*

изучении духовности личности [9]. В настоящей работе мы отметили в основном те пункты, которые оказали влияние на наше исследование.

Для реконструкции эволюции мысли человека мы должны были обратиться к вопросу о мышлении животных и его принципиальном отличии от мышления человека. И далее попробовать ответить на вопрос о том, что предшествовало развитию мышления человека. Для этого мы обратились к данным археологии, палеоантропологическим исследованиям первобытного человека, изучению речи и мышления ребенка, нейроонтогенезу развития детей.

Мысль и мышление животных

Как показали исследования поведения животных [21; 28], аффективное поведение строится на основе восприятия раздражителей и их признаков. «Практически, — пишет Р. Хайнд, — даже при довольно поверхностном знакомстве с поведением животных легко обнаруживается наличие механизма, обеспечивающего отбор раздражителей, вызывающих специфическую реакцию» [21, с. 133]. В качестве источников этих сигналов служат как объекты окружающей среды, так и особи того же вида.

Возникает вопрос: Можно ли назвать отражение этих признаков предметной мыслью?

Поведение, основанное на восприятии наследуемых признаков раздражителя, часто называют инстинктивным. При этом, как отмечает Шовен, «...до сих пор остается неясным, что же такое инстинкт; дело в том, что это понятие отличается большой неопределенностью и единого мнения по этому поводу не существует. Подобно понятию «интеллект», которое тоже очень трудно определить, понятие «инстинкт» охватывает целый ряд столь разнородных функций, что возникает сомнение, стоит ли вообще рассматривать их совместно» [28, с. 34].

Новый интерес к проблеме инстинктивного поведения возник после работ Конрада Лоренца, который заявил, что «обнаружил механизм инстинктов в чистом виде и что этими механизмами являются “релизеры” — специальные сигналы животных, автоматически вызывающие реакции у их сородичей» [28], там же. Таким образом, мы можем выделить две группы сигналов, определяющих врожденные формы поведения: принадлежащие предметам внешней среды, и сигналы, принадлежащие особям одного и того же вида. В целом же, поведение животных определяется как врожденными сигналами, так и приобретенными в результате научения.

Воздействие релизеров зависит от окружающих условий, и поведение является функцией окружающей среды, внутреннего состояния, воздействия релизеров.

$$P = f(O_c, B_c, Рел),$$

где P — поведение

O_c — окружающая среда,

B_c — внутреннее состояние,

Рел — релизеры.

В качестве примера такого взаимодействия Шовен приводит пример с размножением птиц. Увеличение светового дня вызывает активацию гипофиза; в свою очередь, гормоны гипофиза вызывают активацию половых желез. Затем самец начинает ухаживать за самкой; если самка еще не готова к спариванию, то ухаживание ускоряет созревание половых желез [28, с. 41]. Восприятие релизеров связано с доминированием, защитой территории самки и детенышей, изгнанием молодняка, сексуальным поведением и др. Особо следует выделить различные формы эмоциональных реакций и связанные с ними формы поведения.

«Воздействие внешних раздражителей приводит к изменению содержания гормонов в организме, что приводит к гормональной регуляции поведения. При этом следует помнить, что гормоны — это всего лишь один из факторов, определяющих поведение» [28, с. 241].

Изучение поведения животных представляется нам весьма важным для понимания предмета нашего исследования — раскрытия сущности предметной мысли человека. Мы солидарны с точкой зрения Шовена в том, что «наука о поведении, преодолев наивность «младенческого» периода своего развития, не побоясь лицом к лицу встретит неоспоримую истину: человек — это представитель класса млекопитающих, а поскольку это так, не следует бояться рассматривать его как такового, по крайней мере, в сфере эмоционального» [28, с. 14]. Но при этом Шовен предостерегает и от прямого переноса данных, полученных на животных, на человека. Особенно это опасно в области интеллектуального поведения. «На человеческое мышление наложила неизгладимый отпечаток *речь* ... Речь настолько отличает человека от животных, что бессмысленно проводить какие-либо сравнения между ними в сфере интеллектуального» [28, с. 15].

С учетом сказанного, поставим все-таки достаточно традиционный вопрос: А мыслят ли животные, по крайней мере, млекопитающие? И если мыслят, то что лежит в основе этого мышления?

С одной стороны, мы видим, что важные формы поведения обусловлены наследуемыми стереотипами поведения, запускаемыми эффективными раздражителями, реализуемыми определенными нейрофизиологическими механизмами. Но уже у животных мы наблюдаем способность к разрешению нестереотипных задач, связанных с биологической мотивацией (нахождением пищи, половым поведением). Животные способны к *сенсорному научению*, к *выделению признаков* во внешней среде, позволяющим разрешить стоящую перед ними задачу. Но *признак раздражителя, связанный с потребностью и эмоциями и будет представлять собой предметную мысль* [24]. Эта мысль у животного не осознается и не может осознаваться. В этом ее принципиальное отличие от мысли человека. По структуре и функциональному назначению это новообразование целесообразно назвать *прототипом предметной мысли*.

При сравнительном подходе к сопоставлению психики животных и человека важно учитывать методологический принцип, сформулированный Шовеном. Этот принцип гласит, что при определении способности к научению важно предъявлять не просто более сложные задачи, а задачи *совершенно иного порядка*. Это особенно важно при сравнительном изучении способностей животных и человека, а также способностей ребенка и взрослого.

Показательной в этом отношении является исследование Л.С. Выготского и А.Р. Лурия. Рассматривая развитие обезьяны, ребенка и взрослого человека, А.Р. Лурия подчеркивал, что «развитие обезьяны в человека, примитива в представителя культуры эпохи, ребенка во взрослого — каждая из этих линий эволюции идет по существенно иным путям, находится под влиянием своеобразных факторов и проходит своеобразные, часто неповторимые формы и этапы поведения» [5, с. 126].

Характеризуя интеллектуальное поведение и связанные с ним употребление орудий, авторы отмечают, что мышление шимпанзе «совершенно независимо от речи» [5, с. 59]. «Хотя обезьяна проявляет умение изобретать и употреблять орудия, являющиеся предпосылкой всего культурного развития человечества, тем не менее, трудовая деятельность, основанная именно на этом умении, еще не развита у обезьян даже в самой минимальной степени. *Употребление орудий при отсутствии труда* — вот что сближает и разделяет одновременно поведение обезьяны и человека» [5, с. 62]. В области предметного мышления, сравнивая обезьяну и человека, мы могли бы сказать, что обезьяна *использует предметную мысль при отсутствии осознания процесса мышления*.

Таким образом, на поставленный вопрос «Мыслят ли животные?» мы можем дать следующий ответ: животные несомненно мыслят, но их мышление принципиально отличается от мышления человека. Животное не осознает процесс своего мышления и мыслей, которые оно использует в процессе мышления. Такое мышление, для того, чтобы отличить его от мышления человека, мы назвали *проточеловеческим*, т.е. предшествующим человеческому мышлению. А мысли животного целесообразно назвать *прототипом* предметной мысли, свойственной человеку.

Неосознанность предметной мысли может наблюдаться и в интеллектуальной деятельности человека. Но это особенность только подтверждает, что человеческое мышление имеет своего предшественника. Принципиальное отличие мышления человека от мышления животного заключается в том, что мысль человека, как правило, облачена в слово.

Загадка мысли и мышления человека

Анализ литературы по происхождению человека позволил установить раннюю границу возможного

появления речи. Так, английский анатом Артур Кизс предложил в качестве главного критерия отнесения к виду «человек» объем головного мозга не менее 750 см³. Если учесть, что объем мозга у Homo Sapiens составляет 1200–1600 см³, то можно предположить, что у этого вида мог появиться язык (от 100 000 до 40 000 лет назад).

Как пишет Мейтленд Иди «...начатки языка складывались долго и сумей мы точно воссоздать то, что происходило в действительности, — вещь заведомо невозможная, — оказалось бы, что провести грань между серией очень выразительных и несущих четкий смысл звуков и истинной речью мы не в состоянии. Попросту говоря, мы не знаем и никогда не узнаем, как и когда возник язык» [11, с. 118]. Отметим только, что на возникновение речи оказали влияние групповой образ жизни, длительный период детства и трудности, которые приходилось решать первобытному человеку, прежде всего, на охоте. Эти трудности стимулировали развитие головного мозга, способствовали развитию способности изготавливать оружие и орудия.

Мы отметили выше, что речь могла появиться у Homo Sapiens (верхняя граница). Обратимся теперь к кроманьонскому человеку. Как пишет Зденек В. Шпинар [29], остается пока неясным место и обстоятельства его неожиданного появления на мировой сцене» [29, с. 47]. Наиболее древний образ этого вида относится к периоду не менее 65 000 лет назад, современный подвид Homo Sapiens sapiens «по последним данным появился примерно 35 000 лет назад». Объем головного мозга кроманьонца равен 1400–1900 см³.

Том Придо 14 дает такую характеристику этому типу. «Телосложение кроманьонца было современным, ум — острым, мастерство — высокоразвитым, искусство — великолепным. Ну а его сознание, его духовная жизнь? Владел ли он средствами выражать свое отношение к природе? О чем говорят его рисунки, если не считать тонкого эстетического восприятия? Может быть, они выражали веру в сверхъестественное? Были данью таинственным силам? Магическими заклинаниями? Обладал ли он религией? Ответы на эти вопросы, разумеется, не идут дальше логических построений, и специалисты спорят и будут спорить о тонкостях. Но одно несомненно: в кроманьонские времена (30000–10000¹) была достигнута важнейшая ступень интеллектуального развития человека — способность оперировать символами.

Символы — это ключи к интеллектуальной и духовной жизни человека. Алфавиты, слова, цифры, календары, картины, храмы — все это символы, несущие смысл, который не исчерпывается ими самими» [14, с. 125].

У истоков человеческого мышления

Загадка человека во многом состоит в загадке появления человека мыслящего осознанно, другими

¹ Пусть нас не смущает разница в 5–10 тысяч лет при датировках различных авторов. Эта разница обусловлена характером материала и методами датировки.

словами — человека, оформляющего свои мысли в слове. Мы не ставим своей целью точное определение времени этого события. Для нас важно прояснить, что этому способствовало. При этом мы исходим из взаимосвязи морфологических и средовых решений, из того, что не только изменения в структуре нервной системы влияют на психическую деятельность, но и изменения в поведении оказывают влияние на морфологическую изменчивость.

Это подчеркивал еще А.Н. Северцов [15] и В.А. Вагнер [4]. Исследования по проблемам морфологической эволюции показывают, что в адаптации всегда значительную роль играют как долгосрочные морфологические перестройки, так и кратковременные, развивающиеся под контролем психического фактора, обеспечивающие адаптацию к условиям индивидуальной жизни. Как показали исследования, «...мозг ребенка к моменту рождения более, чем другие органы, подготовлен не столько к непосредственному функционированию, сколько к развитию, обучению навыкам функционирования в конкретных условиях окружающей внешней среды. Генетической программой предусмотрено такое строительство мозга во внутриутробном периоде, чтобы его функциональное созревание было отсрочено на период после рождения, когда мозг будет достраиваться, формообразовать свои функциональные системы в соответствии с конкретными формами его взаимодействия с внешней средой» [17, с. 31–32]. В генетическую программу заложена синаптическая экспансия нейронов. «Каждая нервная клетка и ее отростки «стремятся» иметь как можно больше контактов, максимально увеличить их суммарную территорию, что обеспечивает нейрону определенный достаточный уровень функциональной загруженности и гарантию от уничтожения (путем включения механизма апоптоза)» [17, с. 43]. Это дендритное ветвление направлено, прежде всего, на прием внешней информации, что является условием тонкого приспособления к внешней среде. «Дендритное ветвление с образованием нейронных сетей составляет основу функциональных систем мозга, работа которых подчинена задаче обеспечения развития и регуляции отдельных или взаимосвязанных функций» [17, с. 53–54].

При этом следует учитывать, что «поведенческие реакции организма не определяются средой, они целиком готовятся в бессредовом режиме до рождения, но могут впервые реализовываться только при условии специфического средового воздействия и в дальнейшем адаптируются, «подгоняются» к той конкретной средовой обстановке, в которой будет жить и проделывать свой онтогенетический путь конкретный живой организм» [17, с. 59].

В отмеченном механизме заключается относительная автономия организма от окружающей среды. Можно предположить, что рассмотренные механизмы нейроонтогенеза, раскрытые в современных исследованиях, работают и в индивидуальной жизни и на ранних стадиях филогенеза человека.

Как отмечает Скворцов, «стремление» организма к «расширению себя» за счет внешней среды, а также и «стремление» мозга к экстраполяции сферы деятельности своих функциональных систем на среду, как своеобразный «принцип удовольствия», являются движущей силой, существенным внутренним двигателем онтогенеза, по крайней мере, в той его части, которая относится к развитию. Организм не просто развивается, он стремится к развитию, к восходящему движению по онтогенетическому пути, для него развитие радостно и желаемо. Феномен «стремление к развитию», является важнейшим залогом выполнения генетической программы, обеспечивается самой же генетической программой».

Важно отметить, что формирование нервной системы и реализация генетической программы продолжается, по крайней мере, до юношеского возраста и идет по пяти направлениям развития: двигательному, перцептивному, речевому, интеллектуальному и интеллектуально-коммуникативному. Говоря об эволюции мысли, мы прежде всего, интересуемся перцептивным, речевым и интеллектуальным развитием.

Сенсорное развитие резко повышает возможности человека в восприятии многообразия внешнего мира. Об этом убедительно свидетельствуют данные, характеризующие восприятие туземного населения Океании, Америки, Австралии, Африки. Обширные данные по этому вопросу приводит Клод Леви-Стросс [10, с. 116]. Так, например, мужчины негритосы пинатубо «...с большой легкостью перечисляют специфические и описательные наименования не менее чем 450 растений, 75 птиц, почти всех змей, рыб, насекомых и млекопитающих и даже 20 видов муравьев» и 45 сортов съедобных грибов [10, там же]. Индейцам-семинолам известно 250 растительных видов и разновидностей, индейцам хопи — более 350 растений, а навахо — более 500.

«Ботаническая лексика субанун, живущих на юге Филиппин, далеко превосходит 1000 терминов, а у хануну — приближается к 2000» [10, с. 115]. Представители первобытных племен знают не только отдельных животных и растения, но и дифференцируют части тел птиц и млекопитающих и описание листьев деревьев и растений. Так, «...для описания составных частей и свойств растений хануну употребляют более чем 150 терминов, коннотирующих категории, по свойствам которых они идентифицируют растения и обсуждают между собой сотни черт, играющих различную роль для растений, а часто и соответствующих таким значимым свойствам, как лекарственные и пищевые. Пинатубо, у которых насчитывается более 600 наименований растений, не только обладают чудесными знаниями этих растений и способов их употребления; они используют около 100 терминов для описания их частей и характерных аспектов» [10, с. 119].

Приведенные данные касаются возможностей, относящихся к сообществу в целом и к отдельным информаторам, которые показывают знания растений и видов, насчитывающих 200–300 наименований.

Столь тонкое отражение окружающей среды неразрывно связано с поддержанием жизнедеятельности. Недаром Леви-Стросс отмечает, что «...вся или почти вся деятельность хануну требует интимной непринужденности в обращении с местной флорой и точного знания ботанических классификаций. В противоположность мнению, что общества, живущие в экономике пропитания, используют лишь малую долю местной флоры, здесь эта доля составляет около 93%» [10, с. 115].

Точно так же этнографические исследования показывают, что представители первобытных племен с высокой степенью точности отражают топографические характеристики местности, намного превышающие показатели современного человека.

Что же стоит за приведенными данными, какая психологическая реальность?

Во-первых, можно заключить, что приведенные данные указывают на высокую способность к сенсорной дифференциации предметов внешнего мира при их восприятии.

Субъект способен воспринять предметы внешнего мира, флоры и фауны, в многообразии их признаков, позволяющих выделять отдельные объекты из окружающей среды. Делается это на основе выделения отдельных признаков и их совокупности, характерных для того или иного объекта.

В психологическом аспекте мы можем утверждать, что у субъекта формируется образ объекта и его признаков. Но это значит, что человек первобытной культуры воспринимает внешний мир в *образах* и *мыслях*, связанных с объектами внешнего мира. Образ — как отражение объекта в его целостности и мыслях — несущих информацию об отдельных свойствах (признаках) этого субъекта.

Как показывают исследования первобытного мышления, информаторы всегда *называют* свойства растений, которые они выделяют и которые используют в своей жизнедеятельности. Это же относится и к характеристикам животных, которые используются для пропитания и которые добываются в результате охоты.

С учетом того, что восприятие внешнего мира связано, прежде всего, с экономикой пропитания, удовлетворением биологических потребностей, эти образы и мысли составляют единство (субстанцию) с потребностями и переживаниями. Эти образы и мысли являются субъективными, живыми, обусловленными потребностями субъекта восприятия.

В свете приведенных выше данных по нейрогенезу можно предположить, что в процессе филогенеза необходимость полного, точного отражения внешнего мира явилась (выступила) детерминантой сенсорного развития и вместе с этим детерминантой нейрогенеза в процессе филогенеза. В свою очередь, возрастающие возможности сенсорной дифференциации привели к более полному и точному восприятию внешнего мира в чувственной форме, в форме предметных мыслей и образов, как субстанции мыслей.

Таким образом, мы видим, что у истоков человеческого мышления лежит высокая сенсорная дифференциация. И в основе человеческого мышления лежит мысль и слово, а также мысль, воплощенная в слове. А мысли и образы тем богаче, чем выше дифференциальная чувствительность. Наши предки наградили нас высокоразвитой нервной системой, способной к такому отражению внешнего мира и к порождению мыслей и образов.

Вместе с тем большое значение в понимании развития мышления и формирования мысли играет представление о роли орудийной деятельности человека.

С учетом культурно-исторической детерминации развития психики человека филогенетические и онтогенетические исследования целесообразно дополнить антропогенетическими, — пишет Ю.Г. Трошина [20].

Одним из первых антропогенетический подход к проблемам развития психики в нашей стране реализовал Л.С. Выготский. Рассматривая развитие высших психических функций, Л.С. Выготский утверждал, что этот процесс может быть понят, если мы будем рассматривать его в единстве двух процессов природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального.

Важное место в анализе роли труда в развитии психики сыграли работы С.А. Семенова (1968), который разработал метод реконструкции процесса труда в его конкретных проявлениях, начиная с изготовления каменных орудий, во взаимосвязи с развитием психики.

Большой вклад в изучение психики и поведения в филогенезе человека внесли работы Н.А. Тих [18], заложившей основы палеопсихологии.

Интересные результаты были получены Н.И. Касаткиным [7], который показал, что в процессах онтогенеза развитие психики тесно связано с развитием рецепторов и увеличением на этой основе функциональных возможностей психики.

От протомышления к речевому мышлению

Анализ развития сенсомоторного мышления показывает, что данный вид мышления является ведущим для всех представителей родоплеменной общности. Несомненно, что из общей массы могли выделяться отдельные субъекты с более высоким развитием сенсомоторных способностей. Сделать такой вывод нам позволяют многочисленные исследования в области дифференциальной психологии [30; и др.].

Ранее мы выделили два типа мышления: протомышление, опирающееся на мысли, неоформленные в слове, и собственно мышление человека, выраженное в мыслях, словесно оформленных.

Если мы обратимся к мышлению первобытного человека, то можно предположить, что значительная часть мыслей, не оформляется словесно. Результатом сенсорного научения выступают признаки пред-

метов, не всегда имеющих название. Первоначально эти признаки обнаруживает конкретный человек, они еще не имеют названий, человек, их обнаруживающий, не имеет мотива для того, чтобы дать им название, а словесный запас этого человека незначительный. Для того чтобы оформить мысль в слове, необходим значительный труд. Поэтому слово для обозначения мысли появляется, когда человеку необходимо передать эту мысль другому или для закрепления мысли «для себя». Но оно может и вообще не появиться. В этом случае человек останется на уровне протомышления, решая достаточно сложные бытовые и профессиональные задачи. Приведем два примера из наших исследований: деятельности электросварщика ручной дуговой сварки (РДС) [27] и деятельности сборщика клиновых ремней [26].

Основу информационной основы деятельности (ИОД) сварщика составляет различие цветовых оттенков сварочной ванны и звуковые характеристики сварочной дуги, развитая проприоцептивная чувствительность, связанная с высокой точностью, равномерностью и ритмичностью зрительно-моторной координации положений электрода. Практически вся ИОД трудно вербализуется. Поэтому сварщик пользуется динамично меняющейся невербальной системой сенсорных образов. В этой части своей деятельности сварщик использует протомышление, т.е. пользуется мыслями, не оформленными в слове.

С подобной ситуацией мы столкнулись и при изучении деятельности сборщика клиновых ремней. Информационную основу в данном виде деятельности составляют вес и толщина резиной пластины, при этом оба параметра выступают как составные части сложного сигнала, несущего профессионально важную информацию. Сборщик определяет параметры сигнала на основе микровзвешивания за счет движений в вертикальной плоскости, отличающихся объемом, скоростью, амплитудой и частотой. Эксперименты показали, что точность и полноту ИОД можно повысить за счет специальных тренировок. В данном виде деятельности, как и в деятельности сварщика, информационная основа не вербализуется и регуляция осуществляется на уровне протомышления.

С подобными ситуациями мы встречаемся во многих видах деятельности, где представлены оба вида мышления: протомышление и мышление, работающее с мыслями, оформленными словом.

Раскрыть значение слова и его происхождение бывает очень сложно. В качестве примера можно взять происхождение слов «славяне» и «русские». Посвятив этой проблеме свое исследование, А.С. Мыльников отмечает: «...толкования происхождения и смысла номинации славянской суперэтнической общности отразили не только общие тенденции эволюции этноисторической мысли эпохи, но и меру осведомленности современных ей авторов этих толкований» [12, с. 22]. Различные авторы связывали наименование славян с названием некоего «озера Словоного», с потомками Афета, правителем Слове-

на и Руса, со словами «Слава» и «Слово», с пониманием «слово» как синоним «человек».

Столь же многочисленны и толкования слова «Русские».

Обозначить мысли словом часто бывает очень трудно. Появившись на свет, слово живет своей жизнью, несет различное содержание. Прекрасный пример рождения слова приводит К. Бальмонт [1]. Рассматривая появление слова «романтик» (и «романтизм»), он пишет: «Самое раннее известное его употребление мы находим в 1654 году: художник Эвелин называет место у подножия горы романтическим. Из Англии это слово перешло в 18-м веке во Францию и в Германию, еще не став боевым лозунгом. Сначала романтический лишь означало живописный, таинственный, сказочный, похожий на вымысел. Немцы, всегда завладевающие чужими изобретениями, чтобы довести их до законченности и закрепить за ними свое имя, овладели и этим словом — романтический, чтобы создать школу, теорию, целый устав романтизма. Но это создалось лишь малопомалу. Еще в 1798-м году Фридрих Шлегель, один из основателей романтической школы в Германии, понимал это слово так обще, что писал: “Романтично все превосходнейшее, все действительно поэтическое в современной поэзии”. Это такой ключ, которым можно отпирать любую дверь. Но тогда рассуждение теряет под собой почву и делается совершенно зыбким» [1, с. 556–557].

Из приведенного отрывка мы видим, что слово, появившись на свет, живет далее своей жизнью, наполняясь новыми мыслями, закрепляясь в общественном сознании. И процесс этот может быть достаточно длительным, переходя не только от одного человека к другому, но и мигрируя из одной страны в другую. И в зависимости от содержательного наполнения слово определяет процесс мышления.

На трудности облачения чувства и мыслей в слово указывал В.Г. Короленко, об этом же писали И.А. Ильин, Р. Шекли и другие.

На трудности выражения мысли в слове обращал внимание и Ж. Пиаже [13], рассматривая эту проблему с позиции эгоцентризма. По этому поводу он писал: «Вы ищете решение какой-то задачи. В известный момент все кажется ясным, вы поняли и испытываете чувство *sui generis* умственного удовлетворения. Но как только вы захотите объяснить другим то, что вы только что поняли, возникает целый ряд затруднений... То или иное рассуждение, которое было как бы само собой очевидно, потому что было связано со зрительной системой или со схемой по аналогии, совершенно не представляется более очевидным в тот момент, когда чувствуешь, что эти *системы как раз и непередаваемы* (курсив. — В.Ш.)» [13, с. 49]. Эту сложность Ж. Пиаже объясняет разницей между индивидуальным пониманием и словесно выраженным объяснением.

Сказанное свидетельствует, что рождение мысли, оформление мысли в слове, есть процесс творческий.

Заключая, можно отметить, что эволюция мысли идет от протомышления к мысли, оформленной в слове, и далее — к трансформации содержания мыслей, связанных с самим словом.

Когда говорят о слове, то часто вспоминают каноническое святое благовествование от Иоанна: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог. Оно было в начале у Бога. Все через Него начало быть, что начало быть. В Нем жизнь, и жизнь была свет человеков» [3, с. 1088].

Основная мысль пролога относится к характеристике Иисуса Христа как Божественного лица. Евангелист «...назвал Христа “Словом” не в простом (грамматическом) значении этого термина, понимал “Слово” не как простое сочетание звуков голоса, а в смысле высшего (логического), как выражение внутреннего существа Божия. Подобно тому, как в слове Самого Христа открывалась Его внутренняя сущность, так и в Вечном Слове — Логосе всегда открывалось внутреннее существо Божества» [19, с. 309].

Данное обращение к Евангелическому толкованию «Слова», продиктовано тем, что, ссылаясь на авторитет Библии, люди пробуют утверждать первичность слова над мыслью. Но не следует теологический смысл переносить на лингвистический и психологический.

Отметив теологический смысл понятия «слова» в Евангелии, обратимся к сущностному пониманию отношения мысли и слова в психологии. Изучение сущности мысли дает основание утверждать, что слово рождается мыслью, при этом слово, будучи отлично от мысли, остается всегда единым с мыслью по содержанию, но только в том смысле, который вложил в слово носитель мысли (напомним, что слово всегда первоначально рождает конкретный человек).

Рождение слова для обозначения мысли (или мыслей) является всегда творческим процессом. Трудно проследить, как рождались слова в первобытной культуре. Но определенную полезную роль в этом могут играть зафиксированные в исторической культуре процессы рождения письма (письменной речи).

Вспользуемся описанием О. Егера процесса становления письма в Древнем Египте. «С жизнью и бытом египетского народа, — пишет он, — нас знакомят изображения и надписи катакомб (гробниц, сеченных в горах) Бени-Хасана и в Верхнем Египте (27° сев. шир.). Здесь представлены сев и жатва, земледелие, скотоводство, ремесло в его различных проявлениях, от башмачника до оружейника, от горшечника до стеклянщика, охота и рыбная ловля, война, пляски, игры» [6, с. 18].

«Высшие классы обладали искусством, которое давало им громадные преимущества: им было доступно письмо, вначале, вероятно, весьма затруднительное и чрезвычайно скудное по выразительности. От вещевого письма, изображавшего солнце в виде кружка ☉, а месяц — в виде серпа ☾ и т. д., впоследствии легко перешли — может быть, в среде замкнутого кружка жрецов, занимавшихся новым искусст-

вом, — к символическому письму, которое изображало понятие «жажда» в виде прыгающего теленка 🐄, с проведенными под ним тремя волнообразными чертами, «справедливость» — в виде весов ⚖ «ходьба» — в виде двух сопоставленных ног и т.д. От этих двух способов письма, вероятно, очень рано перешли к третьему, звуковому способу — к обозначению определенных звуков известными знаками или изображениями известных предметов. А это было уже громадным успехом: такие письма давали возможность в точной форме пересылать на дальние расстояния волю повелителя и, закрепляя слова и понятия, передавать потомству воспоминания о минувшем. Это искусство должно было необычайно возвысить могущество и сознание собственного достоинства у правящих. Из времен 12-й династии дошла запись, в которой перечисляются различные роды занятий ремеслами: кузнец, каменотес, цирюльник, матрос, каменщик, ткач, башмачник упоминаются с некоторым презрительным юмором. В противоположность им восхваляется свободное призвание писца или ученого, которое представляется более важным, чем все ремесла. Это искусство возвысило даже национальное сознание всего народа, доставив ему возможность иметь свою историю. Громадная масса сохранившихся памятников, покрытых этими столь мудреными иероглифическими письмами, доказывает, какое высокое значение египтяне придавали истории. С другой стороны, ясно, что эти письма, хотя и были могущественным орудием для передачи мысли, в значительной степени связывали пишущего. Глядя на них, убеждаешься, что на их воспроизведение затрачивалось столько труда и умственного напряжения, что внутреннее содержание изображенного письмами было стеснено до крайности. Подобные письма неизбежно должны были навязывать мышлению этих людей известного рода формализм, медлительность и условность и таким образом окончательно придали египетской жизни характер строгой правильности и стеснительной ограниченности, которые и без того уже лежали в основе условий местной жизни» [6, с. 19–20].

В данной достаточно длинной цитате мы хотели бы подчеркнуть, прежде всего, важность письма в становлении цивилизации Древнего Египта, протяженность во времени становления письменной культуры, этапность этого процесса и влияние письменной культуры на формирование мышления египтян и становление форм общественной жизни. Последний аспект представляется наиболее важным в контексте рассматриваемой нами проблемы — эволюции предметной мысли.

В приведенной цитате показывается, что выраженные мысли в знаке представляло большую трудность. И потребовалось огромное усилие избранной части общества, прежде чем появилась возможность передавать с помощью знака слова и понятия. Важно также отметить, что передача мысли в письменной форме в значительной мере связывала пишущего, формировала определенный стиль мышления.

Высказанное может служить основанием тому, что и выражение мысли в слове первоначально было связано с огромным интеллектуальным напряжением и формировало мышление первобытного человека. Мышление с трудом вырывалось из плена конкретного, шло от протомышления к понятийному мышлению (хотя, конечно, в то время никто не называл его понятийным).

Таким образом, *овладение словом* стало отправной точкой эволюции человека.

Огромное число исследований касается проблемы овладения языком ребенком. При этом основное внимание сосредоточено на процессе овладения языком. Но во всех исследованиях остается без внимания один из центральных вопросов — *а откуда берется само слово*. Это — центральный вопрос при изучении эволюции мысли и слова.

Попробуем дать ответ на этот вопрос, реконструировать момент появления слова. При этом будем отдавать отчет в том, что слово — это только сигнал, несущий определенную информацию для того, кто это слово породил (отметим огромную заслугу И.П. Павлова в разработке понятия второй сигнальной системы у человека). Воспользуемся методом исторической реконструкции, опираясь на накопленный в науках о человеке материал (часть из которого изложена выше), важный для нашей задачи.

Во-первых, будем исходить из нашего понимания мысли как потребностно-эмоционально-содержательной субстанции.

Во-вторых, будем помнить, что мысль в слове всегда оформляет конкретный человек в определенный момент своей жизни.

В-третьих, важным моментом в происхождении слова является то, что человек к этому времени обладает протомышлением, и его мозг способен порождать полноценные протомысли, иными словами, слово порождает мыслящий человек.

В-четвертых, слово — есть сигнал, несущий определенную мысль.

В-пятых, человек должен обладать способностью к вокализации, к звукоподражанию птицам, зверям, явлениям природы. Порождению слова должны предшествовать определенные морфологические изменения, входящие в структуру голосового аппарата человека.

В-шестых, появлению слова способствует социальный образ жизни.

В-седьмых, появлению слова должен предшествовать развитый сенсорный механизм, который обеспечивает протомышление необходимыми для жизнедеятельности мыслями, семантическими моделями.

Все перечисленные факторы представлены в жизнедеятельности первобытного человека. Но достаточно ли их для порождения слова?

Для ответа на этот вопрос мы обратились к изучению процесса словотворчества у ребенка в возрасте до 2—3 лет. Подчеркнем, что мы останавливаемся не на овладении ребенком речью, а на словотворчестве,

т.е. на способности ребенка самостоятельно порождать слово, обладающее определенным смыслом. Для этого мы попросили группу студентов расспросить своих родных (мам, пап, дедушек, бабушек) о том, помнят ли они слова, которые были характерны для них (студентов) в возрасте 2—3 лет, которые не являлись бы аналогами каких-либо модифицированных слов, их имитацией и трансформацией, а являлись бы самостоятельным словотворчеством. В результате мы получили следующий список слов:

гога — сахар	абобо — автобус	сяся — лиса
нима — пельмени	тилибоб — бутерброд	зязя — звезда
дябдек — ведро	капо — паук	осяся — сосиска
товава — трамвай	кхын — клоун	гегубони — балкон
нема — много	лаболека — работа	ёп — волк
калькаля — шоколад	сяпам — фонтантор	тьятух — трактор
брума — машина	ляу — ложка	
заба — яблоки	габгаськи — фотография	

В качестве примера для дальнейшего анализа возьмем слово «сахар», которое ребенок выразил звукосочетанием «*zoga*». Это слово несет вполне определенный смысл: Он требует от родителей: «дай гога», добиваясь, чтобы ему дали кусочек сахара. При этом его «язык» очень быстро начинают *понимать* родители. Таким образом, рождается слово, выражающее потребности ребенка и обращенное к своему окружению, слово, регулирующее его отношения с окружающими близкими.

Подчеркнем, что порожденное звукосочетание не имеет ничего общего с названием «сахар». Это именно звукосочетание, порожденное самим ребенком для обозначения желаемого для него предмета.

Отмеченное порождение слов было представлено у значительной части опрошенных студентов. Эти слова десятилетия помнят мамы и папы. Можно сказать, что они запомнили «язык» своего ребенка на всю жизнь.

Но если ребенок может порождать слова, то почему это не мог сделать первобытный человек, при условии сформулированных выше требований?

Владея развитой протомыслью, при групповом способе жизнедеятельности, с необходимостью появлялась потребность передать жизненно важные сведения другим членам группы. Оставалась самая малость — породить определенное звукосочетание для выражения мысли. Можно предположить, что человек был искусен в звукоподражании, прежде всего, птиц. Это было важно для успешной охоты (и сегодня охотники применяют соответствующие «манки», имитирующие звукосочетания, произносимые птицами и зверями). За счет этого звукоподражания развивался голосовой аппарат человека. *Сочетание развитой протомысли и развивающегося голосового аппарата послужило условием появления сло-*

ва. Подтверждением стихийного порождения звуко-сочетаний, образующих слова, является факт разных языков у народов, развивающихся в одинаковых условиях, но изолированных один от другого.

Считается, что когда число понимаемых слов достигает 20–30, ребенок начинает говорить сам [2]. В исторической перспективе время, в течение которого у человека и малой группы, в которую он включен, накопились эти 20–30 слов, могли составить десятилетия и, возможно, столетия. Но главное, что этот процесс порождения слов был запущен. Очевидно, что первые слова относились к предметам и действиям, наиболее существенным для трудовой деятельности, выражения потребностей и эмоций первобытного человека. Можно также предположить, что на начальных этапах формирования языка

отсутствовали грамматические структуры. Основанием для такого предположения являются исследования когнитивного развития ребенка [31].

Таким образом, мы видим, что в своем историческом развитии мысль прошла длительный и содержательный путь от поведения, основанного на восприятии сигнальных раздражителей, запускающих инстинктивное поведение, к поведению, в основе которого лежит протомысль и протомышление и, наконец, к мысли, оформленной в слове, и собственно человеческому речевому мышлению. При этом следует подчеркнуть, что протомышление представлено и в поведении современного человека. Ключевым моментом на этом пути является появление слова как выражения предметной мысли человека.

Финансирование

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №15-06-10538.

Литература

1. Бальмонт К. Избранное. М.: Худ. литература, 1980. 744 с.
2. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000. 350 с.
3. Библия. М.: РБО, 2000. 1312 с.
4. Вагнер В.А. Возникновение и развитие психических способностей. Вып. 1–9. Л.: Культурно-просветительское кооперативное товарищество «Начатки знаний», 1924–1929.
5. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории психологии: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
6. Езер О. Всемирная история: в 4 т. Т. 1. Древний мир. СПб.: Специальная литература, 1997. 821 с.
7. Касаткин Н.И. Ранние условные рефлексы в онтогенезе человека. М.: Издательство Академии Медицинских Наук СССР, 1948. 192 с.
8. Кольцова В.А. История психологии: Проблемы методологии. М.: ИП РАН, 2008. 511 с.
9. Кольцова В.А., Холодкович Е.Н. Воплощение духовности в личности и творчестве Ф.М. Достоевского. М.: ИП РАН, 2013. 304 с.
10. Леви-Стросс К. Первобытное мышление. М.: Республика, 1994. 384 с.
11. Мейтленд И. Возникновение человека. Недостающее звено. М.: Мир, 1977. 160 с.
12. Мысленников А.С. Картина славянского мира: взгляд из Восточной Европы. СПб.: Петербургское Востоковедение, 1999. 398 с.
13. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб.: Союз, 1997. 256 с.
14. Придо Т. Возникновение человека. Кроманьонский человек. М.: Мир, 1979. 158 с.
15. Северцов А.Н. Этюды по теории эволюции. М., 1922. 312 с.
16. Семенов С.А. Развитие техники в каменном веке. Л.: Наука, 1968. 376 с.
17. Скворцов И.А. Развитие нервной системы у детей (нейроонтогенез и его нарушения): учеб. пособие. М.: Трикола, 2000. 200 с.
18. Тих Н.А. Предыстория общества: сравнительно-психологическое исследование. Л.: ЛГУ, 1970. 300 с.
19. Толковая библия или комментарий на все книги Св. Писания Ветхого и Нового завета. Т.3. Петербург: Издание преемников А.П. Лопухина, 1911–1913.
20. Трошихина Ю.Г. Филогенез функции памяти. Л.: ЛГУ, 1978. 191 с.
21. Хайнд Р. Поведение животных. М.: Мир, 1975. 856 с.
22. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007. 328 с.
23. Шадриков В.Д. Мысль и ее порождение // Вопросы психологии. 2014. № 5. С. 118–127.
24. Шадриков В.Д. Мысль и познание. М.: Логос, 2014. 240 с.
25. Шадриков В.Д. Мысль как предмет психологического исследования // Психологический журнал. 2014. № 4. С. 130–137.
26. Шевчук В.Ф. Оптимизация сенсорного научения как фактор повышения эффективности профессиональной подготовки: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1973. 18 с.
27. Шкалик В.Л. Изучение неравномерности и гетерохронности освоения деятельности в процессе профессиональной подготовки. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1989. 25 с.
28. Шовен Р. Поведение животных. М.: Мир, 1972. 490 с.
29. Штинер З.В. История жизни на Земле. Древние животные и люди. Прага: Артга, 1977. 228 с.
30. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука, 1998. 335 с.
31. Bloom L. Language development: Form and function in emerging grammars. Cambridge, MA: MIT Press. 1970.

Thought Evolution

V.D. Shadrikov*

National Research University Higher School of Economics (HSE), Moscow, Russia,
shadrikov@hse.ru

The thought evolution is studied by historical reconstruction method that is based on the propositions of the theory of cultural-historical determination of the psyche development, and the data of the morphological analysis and child development, and the conception of the psyche neuroontogenesis. The grounds for advisability of protothinking are presented. The protothinking is understood as the use of objective thought in cases of awareness absence. It is shown that protothinking is a form of transition from animal thinking to human speech. The particular attention is paid to the process of the word producing and thought generation in that process. The conditions of word producing as cooccurring acoustic pattern served for thought expression are discussed. It is emphasized that a word is produced by a particular person. The historical development of the language and the specificity of this development are pointed out.

Keywords: objective thought, neuroontogenesis, sensory development, protothinking, word, thinking-in-words.

Acknowledgements

This publication was prepared within the framework of a research project supported by the RHF №15-06-10538.

References

1. Bal'mont K. Izbrannoe [Selected works]. Moscow: Khud. literatura, 1980. 744 p.
2. Battervort Dzh., Kharris M. Printsipy psikhologii razvitiya [Principles of developmental psychology]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2000. 350 p.
3. Bibliya [the Bible]. Moscow: Rossiiskoe psikhologicheskoe obshchestvo, 2000. 1312 p.
4. Vagner V.A. Vozniknovenie i razvitie psikhicheskikh sposobnostei [Beginnings and development of mental abilities]. Vyp. 1–9. Leningrad: Kul'turno-prosvetitel'skoe kooperativnoe tovarishchestvo "Nachatki znaniy", 1924–1929.
5. Vygotskii L.S., Luriya A.R. Etyudy po istorii psikhologii: Obez'yana. Rebenok [Essays on the history of psychology]. Moscow: Pedagogika-Press, 1993. 224 p.
6. Eger O. Vsemirnaya istoriya [Universal history]: V 4-kh tomakh. T. 1. *Drevnii mir* [The ancient world]. Saint-Petersburg: Spetsial'naya literatura, 1997. 821 p.
7. Kasatkin N.I. Rannie uslovnye refleksy v ontogeneze cheloveka [Initial conditioned reflex in human ontogenesis]. Moscow: Publ. Akademii Meditsinskikh Nauk SSSR, 1948. 192 p.
8. Kol'tsova V.A. Istoriya psikhologii: Problemy metodologii [The history of psychology: problems of methodology]. Moscow: IP RAN, 2008. 511 p.
9. Kol'tsova V.A., Kholondovich E.N. Voploshchenie dukhovnosti v lichnosti i tvorchestve F.M. Dostoevskogo [Embodiment of spirituality in person and works of F.M. Dostoyevsky]. Moscow: IP RAN, 2013. 304 p.
10. Levi-Stross K. Pervobytnoe myshlenie [Primitive thinking]. Moscow: Respublika, 1994. 384 p.
11. Meitlend I. Vozniknovenie cheloveka. Nedostayushchee zveno [Human being creation. The missing link]. Moscow: Mir, 1977. 160 p.
12. Myslennikov A.S. Kartina slavyanskogo mira: vzglyad vostochnoi Evropy [Slavonic world pattern: attitudes of Eastern Europe]. Saint-Petersburg: Peterburgskoe Vostokovedenie, 1999. 398 p.
13. Piazhe Zh. Rech' i myshlenie rebenka [Gild speech and thinking]. Saint-Petersburg: Soyuz, 1997. 256 p.
14. Prido T. Vozniknovenie cheloveka. Kroman'onkskii chelovek [Human being creation. Cro-Magnon man]. Moscow: Mir, 1979. 158 p.
15. Severtsov A.N. Etyudy po teorii evolyutsii [Essays on theory of evolution]. Moscow, 1922. 312 p.
16. Semenov S.A. Razvitie tekhniki v kamennom veke [Technological expansion in the Stone Age]. Leningrad: Nauka, 1968. 376 p.
17. Skvortsov I.A. Razvitie nervnoi sistemy u detei (neiroontogenez i ego narusheniya): uchebnoe posobie [Child nervous system development (neuro ontogenesis and its disturbances)]. Moscow: Trivola, 2000. 200 p.
18. Tikh N.A. Predystoriya obshchestva: sravnitel'no-psikhologicheskoe issledovanie [Prehistory of society (comparative psychological study)]. Leningrad: LGU, 1970. 300 p.

For citation:

Shadrikov V.D. Thought Evolution. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 118–128. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110212.

* *Shadrikov Vladimir Dmitriyevich*, Academician of RAE, Dr. Sci. in Psychology, Professor, Scientific adviser of the Scientific-Educational Laboratory of Ability psychology, School of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics (HSE), Volgogradsky prospect 46-B, Moscow, Russia, 109316. shadrikov@hse.ru

19. Tolkovaya bibliya ili kommentarii na vse knigi Sv. Pisaniya Vetkhogo i Novogo zaveta [Explanatory Bible or commentary on all the books of Holy Scripture of the old and New Testament]. Vol. 3. Peterburg: Izdanie preemnikov A.P. Lopukhina, 1911—1913.
20. Troshikhina Yu.G. Filogenez funktsii pamyati [Phylogenesis of memory function]. Leningrad: LGU, 1978. 191 p.
21. Khaind R. Povedenie zhivotnykh [Animal behavior]. Moscow: Mir, 1975. 856 p.
22. Shadrikov V.D. Mental'noe razvitie cheloveka [Human mental development]. Moscow: Aspekt-Press, 2007. 328 p.
23. Shadrikov V.D. Mysl' i ee porozhdenie [Thought and its generation]. *Vopros psikhologii* [Questions of psychology], 2014, no. 5, pp. 118—127.
24. Shadrikov V.D. Mysl' i poznanie [Thought and cognition]. Moscow: Logos, 2014. 240 p.
25. Shadrikov V.D. Mysl' kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya [Thought as a subject of psychological research]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2014, no. 4, pp. 130—137.
26. Shevchuk V.F. Optimizatsiya sensorogo naucheniya kak faktor povysheniya effektivnosti professional'noi podgotovki. Diss. kand. psikhol. Nauk [Optimization of sensory learning as a factor of professional training effectiveness increase. Cand. Sci. (Psychology) diss.]. Yaroslavl', 1973. 18 p.
27. Shkalikov V.L. Izuchenie neravnomernosti i geterokhronnosti osvoeniya deyatel'nosti v protsesse professional'noi podgotovki. Diss. kand. psikhol. nauk. [The study of unevenness and heterochrony of activity acquisition in professional training. Cand. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1989. 25 p.
28. Shoven R. Povedenie zhivotnykh [Animal behavior]. Moscow: Mir, 1972. 490 p.
29. Shpinar Z.V. Istoriya zhizni na Zemle. Drevnie zhivotnye i lyudi [History of life in the Earth. Ancient animals and people]. Praga: Artiya, 1977. 228 p.
30. Shtern V. Differentsial'naya psikhologiya i ee metodicheskie osnovy [Differential psychology and its techniques]. Moscow: Nauka, 1998. 335 p.
31. Bloom L. Language development: Form and function in emerging grammars. Cambridge, MA: MIT Press. 1970.