

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 2 / 2017

международный научный журнал
International Scientific Journal

www.psyjournals.ru/kip

культурно - историческая
ПСИХОЛОГИЯ



cultural - historical
PSYCHOLOGY

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2017. Т. 13. № 2

Cultural-Historical Psychology

2017. Vol. 13, no. 2

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

ВЫГОТСКОВЕДЕНИЕ

«Траурные строки»: к вопросу о национально-культурном самоопределении Л.С. Выготского <i>В.С. Собкин, Т.А. Климова</i>	4
--	---

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Роль врожденных и средовых факторов в развитии эмпатии <i>Т.О. Юдина</i>	13
Учебная проба как проект и реальность в учебной деятельности подростков <i>Е.В. Чудинова</i>	24
От определения психических явлений к анализу направлений развития действий <i>С.В. Маланов</i>	31

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Решение контрфактуальных задач и ситуативное познание <i>В.В. Глебкин, А.Е. Ковтуненко, Е.А. Крысова</i>	41
Диагностика оптимизма: разработка детского опросника оптимистического стиля объяснения успехов и неудач <i>Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин</i>	50

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Связь коллективных эмоций вины и стыда с установками к аутгруппам в российском контексте <i>Л.К. Григорян, М.В. Ефремова</i>	61
--	----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Семинар «Виртуальная реальность современного детства» <i>Е.О. Смирнова, Н.Ю. Матушкина</i>	71
---	----

Contents

VYGOTSKOLOGY

- “Lines of Mourning”: On the Issue of National and Cultural Self-Determination
of L.S. Vygotsky
V.S. Sobkin, T.A. Klimova 4

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

- Role of Genetic and Environmental Factors in the Development of Empathy
T.O. Yudina 13
- Learning Try-Out as Project and Reality in Learning Activity of Adolescents
Ye.V. Chudinova 24
- From the Definitions of Mental Phenomena towards the Analysis of Developmental
Perspectives of Actions
S.V. Malanov 31

EMPIRICAL RESEARCH

- Counterfactual Problem Solving and Situated Cognition
V.V. Glebkin, A.Ye. Kovtunenکو, Ye.A. Krysova 41
- Evaluating Optimism: Developing Children’s Version of Optimistic Attributional
Style Questionnaire
T.O. Gordeeva, O.A. Sychev, E.N. Osin 50

CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

- Group-Based Guilt and Shame and Outgroup Attitudes in Russian Context
L.K. Grigoryan, M.V. Yefremova 61

SCIENTIFIC LIFE

- Workshop on Virtual Reality of Modern Childhood
E.O. Smirnova, N.Yu. Matushkina 71

ВЫГОТСКОВЕДЕНИЕ
VYGOTSKOLOGY

«Траурные строки»: к вопросу о национально-культурном самоопределении Л.С. Выготского

В.С. Собкин*,
ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия,
sobkin@mail.ru

Т.А. Климова**,
АНО ВПО МПУ, Москва, Россия,
t-klim@list.ru

В публикации представлен текст работы Л.С. Выготского «Траурные строки» (1916) и развернутые комментарии к нему. Статья — первая из трех размещенных в еврейском еженедельнике «Новый путь», которые условно можно объединить в триптих, посвященный проблеме соотношения национально-культурных, религиозных традиций и современности. Текст и комментарии позволяют расширить представление о личностно-смысловой позиции молодого Выготского в ситуации политической и ценностно-нормативной неопределенности. Это помогает реконструировать особенности социально-политического и национально-этического самоопределения ученого; выявить основания, которые ценностно определяют фундамент культурно-исторического подхода. Особый акцент ставится на внутренней диалогичности еврейской и русской культур. В комментариях к статье фиксируется своеобразие художественно-рефлексивной позиции Выготского по отношению к происходящим предреволюционным событиям, что позволяет осмыслить целый ряд социально-политических, морально-этических и собственно психологических проблем, которые впоследствии найдут свое продолжение в его научных работах. Отдельная линия комментариев связана с анализом стилистики и композиционного построения статьи, ее многоуровневой структурой.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, психология переживания, религиозный опыт, национально-культурное самоопределение, стилистические особенности, композиционный принцип.

“Lines of Mourning”: On the Issue of National and Cultural Self-Determination of L.S. Vygotsky

Для цитаты:

Собкин В.С., Климова Т.А. «Траурные строки»: к вопросу о национально-культурном самоопределении Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 4–12. doi:10.17759/chp.2017130201

For citation:

Sobkin V.S., Klimova T.A. “Lines of Mourning”: On the Issue of National and Cultural Self-Determination of L.S. Vygotsky. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 4–12. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130201

* Собкин Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социологии образования «Института управления образования РАО», Москва, Россия. E-mail: sobkin@mail.ru

** Климова Татьяна Анатольевна, ст. преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Московского православного университета им. св. Иоанна Богослова (АНО ВПО МПУ), Москва, Россия. E-mail: t-klim@list.ru

Sobkin Vladimir Samuilovich, PhD in Psychology, Director of the Centre of Sociology of Education, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: sobkin@mail.ru

Klimova Tatiana Anatolyevna, Senior Lecturer, Chair of General and Applied Psychology, Russian Orthodox Institute of St. John Theologian, Moscow, Russia. E-mail: t-klim@list.ru

V.S. Sobkin,

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

T.A. Klimova,

Russian Orthodox Institute of St. John Theologian, Moscow, Russia,
t-klim@list.ru

The paper presents the full text of a work by L.S. Vygotsky "Lines of Mourning" (1916) along with detailed commentaries. This article was the first of the three published in the Jewish periodical *Noviy Put'* that can be considered a triptych dedicated to the issues of national, cultural and religious traditions and their relation with modern times. The text and commentaries provide an insight into personal meanings and attitudes of young Vygotsky in the situation of political and value/normative uncertainty. This enables us to reconstruct the features of social, political, national and ethnic self-definition of the scientist and to reveal the grounds and values underlying the cultural-historical approach. Special attention is brought to the dialogic nature of the Jewish and Russian culture. In the commentaries we also focus on the specifics of artistic and reflective position of Vygotsky in relation to pre-revolutionary events that took place at that time: understanding this allows us to comprehend a whole set of social, political, moral, ethnic and truly psychological problems that would later on be reflected in his scientific works. Another section of our commentaries is centered on the analysis of the article's style and composition and its multi-layered structure.

Keywords: cultural-historical psychology, psychology of experience (*perezhivanie*), religious experience, national and cultural self-definition, stylistic specifics, composition principle.

В статье представлены комментарии к малоизвестной работе Выготского «Траурные строки», которая была опубликована им в еженедельнике «Новый путь» в конце июля 1916 г. Как мы уже отмечали в предыдущих публикациях [19; 20; 21], данный еженедельник был посвящен вопросам еврейской жизни, выходил на русском языке и издавался в Москве с января 1916 г. по октябрь 1917 г. В нем печатались известные юристы, политики, деятели науки и культуры (О.И. Грузенберг, А.М. Эфрос, С.Г. Лозинский, Г.А. Ландау, Ю.И. Айхенвальд, Л.И. Кацнельсон и др.). Практически с момента открытия еженедельника и до конца его существования Выготский работал в нем в качестве технического секретаря. При этом помимо технических обязанностей он также активно печатался на страницах журнала. Здесь им, как нам удалось установить, было опубликовано 11 работ разного жанра: перевод с древнееврейского, репортаж, литературные рецензии, публицистические статьи, информационные сообщения.

Среди этих публикаций явно выделяется комментируемая статья. Она является первой в цикле трех его статей, опубликованных в еженедельнике «Новый путь», которые посвящены соотношению современных и исторических событий. Вторая из этих статей — «Мысли и настроения» («Новый путь» № 48–49 от 8 декабря 1916 г.), третья — «*Avodim hoinu*» («Новый путь» № 11–12 от 24 марта 1917 г.). Комментарии к ним будут даны в следующей публикации.

Предварительно отметим, что все три статьи имеют важное значение для изучения биографии выдающегося ученого и могут рассматриваться как своеобразный *триптих*. Спроецированные в плоскость вопросов, касающихся переживания национальной

идентичности, путем обнаружения границы взаимоотношений исторических событий и современности (что близко к понятию «хронотоп» у М.М. Бахтина [1]), они позволяют очертить тот исходный контур содержательной проблематизации, который определяет своеобразие *культурно-исторического подхода*, реализуемого в последующих, собственно психологических, работах Выготского.

В комментируемой статье Выготский размышляет о значении национального траура в жизни еврейского народа, который связан с разрушением Первого и Второго иерусалимских храмов.

Предваряя публикацию его статьи и наших комментариев к ней, отметим, что в русскоязычной литературе о Выготском можно указать, пожалуй, лишь материалы двух авторов, где есть не только прямые цитирования данного текста, но и попытка его интерпретации. Это работы Ф.Е. Василюка [5; 6] и Л.А. Пергаменщика [15]. Характерно, что оба автора рассматривают данную статью в связи с проблемой психологии переживания. Соглашаясь с ними, заметим, что, на наш взгляд, содержание текста Выготского гораздо шире. Это, в частности, мы и попытаемся показать в комментариях.

Здесь же в качестве одного из примеров обратим внимание на само название статьи, поставив смысловой акцент на первом слове — «траурные строки». Дело в том, что незадолго до этого Выготский в своей знаменитой работе «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира» (окончательный вариант текста датирован 14 февраля — 28 марта 1916 г., т. е. завершен за четыре месяца до написания данной статьи) детально проанализировал проблему трагического сознания, уделяя особое внимание теме *траура*. В этом исследовании о Гамлете, которое в методологическом плане сам Выготский опреде-

лял как «опыт читательской критики», в качестве центральной темы выступает именно *генезис и динамика развития трагического переживания*. Напомним, что, анализируя финальную сцену пьесы (поединок), он интерпретирует ее как «растянутую минуту умирания», когда «трагедия ушла в смерть». «И здесь искусство кончилось ... трагедия переходит в молитву», начинается религия; «религия трагедии, у которой один обряд — смерть, одна добродетель — готовность, одна молитва — скорбь» [11]. Поэтому нам представляется крайне важным рассматривать текст публикуемой ниже статьи Выготского в сопоставлении с работой о Гамлете. Кстати, заметим, что опыт сопоставления именно этих двух текстов впервые был предпринят Ф.Е. Василюком в его замечательной статье «Молитва — молчание — психотерапия» [5], где разбираются особенности *молитвенного переживания* в «Гамлете» и в статье «Траурные строки». Однако этим, повторимся, содержание статьи не исчерпывается.

При работе над комментариями для нас важен был ряд моментов, которые определили цели и задачи нашей работы. Во-первых, стоило начать с самого простого — установления значения слов, используемых Выготским, которые только на первый взгляд кажутся ясными и очевидными. К ним, например, относится словосочетание «роковые дни», которое является одним из центральных фокусов, определяющих смысл комментируемого текста. Поэтому для понимания статьи важно *одновременно* учитывать разные контексты употребления слова «рок». Помимо этого добавим, что в тексте содержится целый ряд слов, которые просто непонятны читателю, если он не знаком с контекстом еврейской культуры и истории: «галут», «песни плача», «хрумота Израиля» и др. Их значение мы также уточняем.

Во-вторых, в тексте статьи, как и в других публикациях раннего Выготского, содержится большое число цитирований без указаний авторства (порой это и незакавыченные цитаты); отсылка к этим исходным текстам может, на наш взгляд, существенно расширить и углубить содержание статьи. В этой связи установление цитируемых источников было одним из важных направлений нашей работы. Причем здесь необходимо было установить не только тексты, на которые ссылается Выготский, обращаясь, в частности, к статьям Еврейской энциклопедии Брокгауза и Ефрона о трауре 9 ава, но и приводимые им цитаты из Ветхого Завета, а также строки из стихотворений русских поэтов (М.Ю. Лермонтова, Ф.М. Тютчева, В.Я. Брюсова). Подобная работа важна не только в текстологическом плане (установление самого факта цитирования), что действительно расширяет общий содержательный контекст статьи, но и в первую очередь для выявления сложной многоуровневой структуры текста Выготского — его внутренней *культурной диалогичности*. При этом подчеркнем два момента. Один — это острая внутренняя потребность автора включить в содержание своей статьи рели-

гиозные тексты (в первую очередь «Плач Иеремии»). Другой — потребность обращения к лирическим произведениям русских поэтов. Заметим, что оба эти момента выявляют своеобразие национально-культурного самоопределения Выготского как человека, одновременно погруженного в русскую и еврейскую культуры. И это одна из важнейших линий, определяющих своеобразие его личностного становления как ученого-гуманитария. Поэтому данный текст, как и весь обозначенный выше цикл из трех статей (триптих), крайне важен для понимания его биографии и особенностей жизненного пути.

В-третьих, комментируя статью, важно было хотя бы в общих чертах охарактеризовать своеобразие социально-политического контекста в тот период, когда статья была написана (июль 1916 г.). Это необходимо для понимания общественной остроты центрального вопроса, который обсуждает Выготский: зачем нужен *исторический траур*, какова его культурная роль? Действительно, почему еврейский народ в течение многих веков сохраняет память именно о тех исторических событиях, когда он был унижен, когда максимально проявлялось его безволие? Зачем удерживать и *культивировать* скорбь, собирая ее в *исторический символ* траура 9 ава? Подчеркнем, что ответы на эти вопросы крайне важны и сегодня в связи с актуализацией широкого комплекса проблем самоидентификации в ситуации ценностно-нормативной неопределенности.

И наконец, в-четвертых, особый интерес для нас при работе над комментариями представлял анализ тех художественно-стилистических приемов, которые использует Выготский в своей статье. Здесь мы продолжаем линию, связанную с исследованием поэтики текстов Выготского [17; 19; 20; 21]. Частично выше мы уже коснулись одной из важных существенных характеристик комментируемой статьи — ее *диалогичности*. Однако помимо этого следует обратить внимание и на многочисленные приемы повтора, которые связаны не только с ритмической организацией текста, но и с углублением его смыслового содержания (герменевтический круг), выявлением основной темы и др. Однако главной и наиболее интересной художественной особенностью текста является его общая композиция, которая последовательно обращает читателя к библейскому тексту — «Плачу Иеремии». И это крайне важно, поскольку именно «Плач Иеремии» является тем основным текстом, который принято читать в день траура 9 ава. В этом отношении, следуя установленным нормам соблюдения траура, Выготский композиционно организует свою статью как особую «машину», вовлекающую читателя в переживание скорби одновременно в связи как с историческими, так и с современными предреволюционными событиями. Причем подобное переживание скорби, раскрывающее *надисторический смысл траура*, позволяет увидеть в современности позитивные тенденции, связанные с обновлением, с приходом Мессии.

При знакомстве читателя со статьей Выготского мы советуем прочитать ее дважды. Первый раз — не обращая внимания на комментарии, для определения своего понимания общего смысла статьи; затем прочесть ее еще раз, уже вместе с комментариями. Возможно, это даст читателю дополнительный материал для последующих размышлений.

Траурные строки¹ (День 9 ава)²

«О, в эти дни — дни роковые,
Дни испытаний и утрат»³...

В эти страшные дни⁴ — зачем нужен он, исторический траур? В дни живой муки зачем воскрещать

¹ «Траурные строки» — статья опубликована в еженедельнике «Новый путь» № 27 от 24 июля 1916 г., стб. 28–30; подписана — Л. Выгодский. До настоящего времени она, насколько нам известно, не переиздавалась. Статья отсутствует в библиографическом указателе работ Л.С. Выготского, приведенном в 6-м томе его собрания сочинений [8]. В то же время в более позднем библиографическом списке его работ, представленном в книге «Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету» [7], эта статья указана.

² «День 9 ава» — день национального траура еврейского народа (часто в переводах с древнееврейского на русский вместо «ава» употребляется «аба»). Обычно указывается, что это день, когда были разрушены Первый и Второй иерусалимские храмы: Первый храм — вавилонским царем Навуходоносором в 422 г. до н. э., Второй — римским военачальником (впоследствии императором) Титом Веспасианом в 68 г. н. э.

На дату 9 ава приходятся важнейшие трагические события в жизни еврейского народа. Помимо уже упомянутых двух отметим здесь еще три, которые принято связывать с этим днем. Одно из них — «наказание за грех неверия», когда выведенные Моисеем из рабства евреи испугались и отказались войти в обещанную им Богом землю Израиля (1313 г. до н. э.). За это Бог разгневался на них и установил, что в землю обетованную сможет войти только следующее поколение — 40 лет спустя. Другое событие связано с погублением Храмовой горы в Иерусалиме, которая 9 ава 132 г. н. э. по приказу римского наместника Турнус-Руфуса была распахана. Третье — приходится на дату 9 ава 135 г. н. э., когда римляне захватили крепость Бетгар, последний оплот восставших под предводительством Шимона Бар-Кохбы. После этого началось массовое изгнание евреев из земли Израиля.

³ «О, в эти дни — дни роковые, / Дни испытаний и утрат...» — строки из стихотворения Ф.И. Тютчева «Графине Е.П. Растопчиной» (1855). В них речь идет о Крымской войне (1853–1856) и падении Севастополя. Взятые же в эпиграф данной статьи, они эмоционально отсылают читателя к текущим военным событиям Первой мировой войны. Так, еще летом 1915 г. в результате наступления Германии были сданы Варшава, Польша, часть Прибалтики и Белоруссии. Весной же (март) 1916 г. провалилось наступление русских войск на Западном фронте в районе озера Нарочь (Белоруссия). В результате этой неудавшейся операции у русских были убиты 20 000 человек и 65 000 получили ранения. Позднее, в июле 1916 г. (т. е. в то время, когда и писалась данная статья), в ходе кровопролитных боев в районе Барановичей (Белоруссия) русские войска потеряли 80 000 убитыми. Поэтому для Выготского, детство, отрочество и юность которого прошли в Белоруссии, оккупация значительной части ее территории имела особый эмоциональный смысл. В этой связи стоит продолжить цитату:

О, в эти дни — дни роковые,
Дни испытаний и утрат —
Отраден будь для ней возврат
В места, душе ее родные!

Пусть добрый, благосклонный гений
Скорей ведет навстречу к ней
И горсть живых еще друзей,
И столько милых, милых теней!

По сути дела, субъективные переживания, вызванные лирическими строками стихотворения («родные места», «горсть друзей», «милые тени»), вводятся Выготским в контекст современных военных событий, что усиливает личностную значимость для него оккупации «малой родины».

Но эпиграф не только выполняет роль камертона, задающего необходимую «эмоциональную высоту» для восприятия содержания статьи. Само обращение Выготского к творчеству Тютчева имеет, на наш взгляд, и второй, глубинный смысл. Дело в том, что в уже упомянутой выше работе о «Гамлете» Выготский цитирует известные строки из стихотворения Тютчева «Silentium!» (Молчание!): «мысль изреченная есть ложь». Причем эта цитата используется в связи с проблемой *трагического сознания*. Обсуждая психологические особенности «понимающего чтения», он отмечает, что «...никакие слова не могут передать того «потрясенного ощущения», которое одно есть истинное понимание художественного произведения...» [10; 85]. Подобное *потрясенное* ощущение Выготский вслед за У. Джеймсом относит к области *мистических переживаний*, основной чертой которых и является «неизречимость». В этой связи можно предположить, что в «Траурных строках» Выготский продолжает и центральную тему анализа Гамлета.

Заметим, что Выготский как автор помимо всего прочего предполагает и особую ответную эмоциональную реакцию читателя на *трагические* события 9 ава; это не *обыденная* реакция, а состояние *потрясенного сознания*, мистических переживаний, которые соответствуют трауру 9 ава. Скажем иначе: это не формальное соблюдение траура, а именно глубокое личностное переживание, предполагающее особое погружение в трагические события национальной истории.

И наконец, обращение к Тютчеву задает еще одну, как нам представляется, содержательную линию. Дело в том, что в своей работе о Гамлете Выготский цитирует и другое стихотворение Тютчева — «Сумерки» (1835), характеризующее особое состояние скорбной лирической резиньяции (от лат. *resignatio* — «уничтожение»), которое предполагает полное подчинение судьбе, безропотное смирение, отказ от активных действий. Этому состоянию *вечерних сумерек* Выготский противопоставляет *утренние сумерки*, которые связаны с деятельным поддержанием единства с миром в момент просветленного прозрения. Подчеркнем, что это *противоречие чувств* — скорби и светлой надежды — является ключевой темой данной статьи, что явно обнаруживается в ее заключительной части. Подчинение судьбе, безволие с одной стороны и надежда на приход Мессии — с другой. Это и есть то основное противоречие (*противочувствие*), которое определяет содержание статьи. Характерно, что стремление к обнаружению эмоционального противоречия является одним из важных принципов в театральных и литературных рецензиях Выготского и его работах по психологии искусства [16].

⁴ «В эти страшные дни...» — помимо исторической даты 9 ава Выготский имеет в виду и современные события. Главным в военной кампании 1916 г. стало Верденское сражение («Верденская мясорубка»). Оно считается самым длинным сражением Первой мировой войны (длилось практически год — с 21 февраля по 18 декабря 1916 г.) и было очень кровопролитным. Ради спасения своего союзника — Франции Россия начала неподготовленное наступление в условиях весенней распутицы на Юго-Западном фронте (Брусилловский прорыв), которое стоило многих жизней. На Западном фронте также преследовали неудачи, особенно на территории Белоруссии (см. коммент. 3). Помимо военных поражений обостряются также продовольственная, транспортная и финансовая проблемы. Летом 1916 г. был издан указ о мобилизации на тыловые работы инородцев, что привело к развитию на окраинах сепаратизма (погром русского население

грусть умерших, изнывать в книжной, рассказанной попытке? В эти полные страстного страдания дни — зачем нужен, о чем говорит старый день 9 ава?

«...Это не напрасно день печали и траура. Этот день считается роковым в истории еврейского народа»⁵, — говорит историк. Это не только день двукратного разрушения храма и падения Иерусалима. «Пять бедствий обрушилось над нашими предками, исчисляет Мишна: произнесен был божественный приговор над выходцами из Египта, чтоб они погибли в пустыне и не вступили в обетованную землю; разрушены были первый храм и второй; взята была римлянами крепость Бетар, и, наконец, вспахан был, как поле, святой Град»⁶. Позднейший летописец прибавляет к этому еще одно бедствие, тоже выпавшее на эту черную дату: изгнание из Испании⁷. — Поистине роковой день. Иосиф Флавий называет его «предопределенным и роковым днем»⁸. И в самом деле не удивительно ли, не полно ли глубокой

знаменательности странное совпадение трагических катастроф еврейской истории, приурочиваемых к этому скорбному дню?.. Этот день встал сокровенным знаком на повороте еврейской истории, символ поражений народных, ущерба, гибели, бессилия и безволия, ибо в этот день заложены начала голуса⁹, рассеяния и окончательного крушения народной мощи¹⁰. На поражении и внешнем упадке, на гибели построена наша история; из этого дня изошли ее трагические блуждания и шатания. Бессильное еврейство стало безвольным, не только утратило власть над аппаратом национальной воли, не только расплылось ее, но подчинилось все и всецело чужой воле, иной, для еврейской истории внешней — воле истории всемирной¹¹.

...День 9 ава. День поста и траура, скорби, сетования и плача. День посещения кладбищ; день черных одежд и темных завес¹². День скорбных мелодий и надрывной песни молитв, плачущих речитативом

ния в Джизакском уезде, объявление 13 июля 1916 г. его независимым Джизакским ханством). Прокатилась волна еврейских погромов (на территориях Киевской, Волынской, Подольской губерний, а также в Сибири). Обострилась политическая ситуация в стране. Все это привело к нарастанию правительственного кризиса.

Именно учитывая остроту современной ситуации — *трагизм повседневности*, и следует оценивать нетривиальность исходной проблематизации, от которой отталкивается Выготский в своей статье: зачем нужен траур по давно прошедшим историческим событиям, если современная ситуация и так насковозь проникнута трагизмом? Что добавляет переживание истории к *живым* актуальным переживаниям? Ведь они и без того обострены.

Заметим, что уже в самой этой постановке вопроса проявляется ключевой момент культурно-исторического подхода Выготского. Для него история — это не «где-то там, вчера». Она живет *сегодня* и проявляется в психике современного человека; она должна переживаться «по-живому», как «свое». Это и есть становление идентичности. По сути дела, это и есть та ключевая тема, которая объединяет все три упомянутые статьи триптиха Выготского; объединяет емкой формулой О. Бауэра: «нация и есть историческое в нас», которой и завершается последняя статья «Avodim hoinu» этого цикла.

⁵ «...день считается роковым в истории еврейского народа» — цитируется статья «Аба девятое (Тиша бе-аб)» из Еврейской энциклопедии Брокгауза и Ефрона [4]. На нее далее Выготский неоднократно ссылается в своем тексте. Эти ссылки мы будем специально отмечать в наших последующих комментариях.

Здесь же для понимания стилистических особенностей статьи Выготского стоит обратить внимание на явный повтор словосочетания «дней *роковых*» в эпиграфе и «дней *роковых*» в комментируемой фразе. На наш взгляд, подобный повтор определяет содержательный центр статьи, поскольку «роковой день», если следовать словарным определениям, означает: 1) день, приносящий горе, как предопределенный роком; 2) день, решающий, определяющий собой поворот к плохому; 3) день, имеющий тяжелые или гибельные последствия [3]. Заметим, что помимо словарных значений тема рока является и крайне важной категорией в эстетике и философии. Так, в греческом театре *рок* выступает основой действия трагедии; именно он определяет истинное предназначение человека. Собственно в этой «смысловой рифме» *роковых дней* и раскрывается второй глубинный смысл статьи Выготского: переживание трагизма современных событий в контексте исторической судьбы открывает новый горизонт собственного развития.

⁶ «Пять бедствий обрушилось над нашими предками в 9 ава ... вспахан был, как поле, святой град» — цитата взята Выготским из статьи «Аба девятое» Еврейской энциклопедии Брокгауза и Ефрона [4]. В этой энциклопедической статье указан и древний источник: М. Таанит, 4, 6.

⁷ «...изгнание из Испании» — на дату 9 ава 1492 г. приходится издание указа короля Испании Фердинанда II и королевы Изабеллы I Кастильской об изгнание евреев из страны (Альгамбрский декрет). Общее число изгнанных, по разным источникам, колеблется от 130 000 до 300 000. Декрет предписывал всем евреям Испании в трехмесячный срок либо креститься, либо покинуть пределы страны; оставшиеся после этого срока объявлялись вне закона. Основная часть евреев предпочла сохранить веру и покинула Испанию.

⁸ «...предопределенным и роковым днем» — цитируется фраза из «Иудейской войны» Иосифа Флавия: «И вот уже наступил предопределенный роковой день — десятый день месяца Лооса (т. е. Аба), тот самый день, в который и предыдущий храм был сожжен царем вавилонян». Таким образом, «предопределенность» проявляется в трагических событиях, приходящихся именно на этот день. Отсылка к Иосифу Флавию также взята Выготским из статьи «Аба девятое» Еврейской энциклопедии Брокгауза и Ефрона [4]. И здесь, отметим еще раз, Выготский также использует смысловой повтор — «роковой день».

⁹ «...в этот день заложены начала голуса» — в современном русском языке более употребимо «галут» («изгнание»); вынужденное пребывание еврейского народа вне его родной страны Эрец-Исраэль. Термином «галут» обычно обозначается период от времени разрушения Второго храма до создания Государства Израиль. Галут воспринимается историческим сознанием еврейского народа как состояние гонимой и *бездомной* нации. На дату 9 ава приходился указ об изгнании евреев из Англии в 1290 г., указ об изгнании евреев из Франции в 1306 г.; наиболее же известно уже упоминаемое выше издание указа об изгнании евреев из Испании в 1492 г. (см. коммент. 7).

¹⁰ «...окончательного крушения народной мощи» — имеется в виду падение крепости Бетар 9 ава 135 г. н. э. и подавление римлянами восстания Бар-Кохбы (132—136 г. н. э.), которое было последней попыткой восстановления еврейской государственности.

¹¹ «...подчинилось все и всецело чужой воле, иной, для еврейской истории внешней — воле истории всемирной» — к этой теме Выготский будет неоднократно возвращаться в своих последующих статьях этого цикла («Мысли и настроения», 1916; «Avodim hoinu», 1917 [12; 13]). Так, в статье «Avodim hoinu» он пишет: «рабство не только народа, а и его истории». При этом он отмечает, что рабство безволие может быть преодолено всем ходом современных событий, направленных «на выявление народной воли».

¹² «День посещения кладбищ; день черных одежд и темных завес» — в синагогах завесы закрывают нишу, где находится ковчег (ларь) — величайшая святыня еврейского народа, в котором хранились, согласно Библии, каменные Скрижали Завета с Десятью заповедями (Библия; Втор. 10:2), а также сосуд с манной и посох Аарона (Библия; Евр. 9:4). Ковчег, согласно Торе, является символом союза Бога с народом Израиля.

элегий, песен плача¹³ — Как удивительно, что еврейский народ пронес сквозь века, сквозь «тысячелетний длинный строй»¹⁴ эту скорбь свою, траур 9 ава. Скорбь этого ушедшего дня запечатлел он на самом свитке времени; вознес к бессмертию неуывающую и неумирающую боль умершего дня, умерших событий; сообщил ей, переходящей в безостановочном потоке истории из поколения в поколение, как бы некий отблеск, ответ вечности¹⁵. Значит, не только печаль воспоминаний, исторический траур видело и сохраняло еврейство в этом дне. Вечную скорбь свою, вечный плач о болезни и немоги своей вложил в него народ; в этот день изливает он бессильную и безвольную душу свою.

«...Да не будет этого с вами, все проходящие путем! Взгляните и посмотрите, есть ли болезнь, как

моя болезнь, какая постигла меня, какую наслал на меня Господь в день пламенного гнева своего? Свыше послал он огонь на кости мои, и он овладел ими; раскинул сеть для ног моих, опрокинул меня, сделал меня бедным и томящимся всякий день. Ярмо¹⁶ беззаконий моих связано в руке его; они сплетены и поднялись на шею мою; он ослабил силы мои. Господь отдал меня в руки, из которых не могу подняться. — ...Об этом плачу я; око мое, оно изливает воды... — Что мне сказать тебе, с чем сравнить тебя, дочь Иерусалима? Чему уподобить, чтоб утешить тебя, дева, дочь Сиона? Ибо рана твоя велика, как море; кто может исцелить тебя?..»¹⁷

Не временное и преходящее, а надвременное и вечное видело еврейство и берегло и хранило в этой немоги, бо-

Завесы расшиты золотыми, серебряными и шелковыми нитями. На 9 ава снимают завесу; в сефардских синагогах в Средние века и у ашкеназов завесу выворачивают внутренней стороной. В синагогах, где завесы нет, ковчег покрывают черной тканью. Обычаи, которыми сопровождается пост 9 ава, соответствуют принятым формам траура по умершим, трауру по ближайшему родственнику, что и выражено в старинном правиле: «Все знаки печали по умершим соблюдаются 9 ава» [4].

¹³ «...песен плача» — не обиденное выражение чувств, а особое напряженное состояние, невыразимое в обычном языке; выражение особого психологического состояния горя, скорби. Следует заметить, что и в Танахе, и в Библии существует особая книга — Плач Иеремии. Именно ее и принято читать в день траура 9 ава. В псалмах Плача в форме искренней молитвы выражаются мучения души, боль от страданий и просьба о прощении. Наказывая народ за грехи, Бог одновременно является и причиной страданий, и надеждой на избавление от них. Плач Иеремии выражает уверенность в Божьей милости даже в момент страдания от наказаний.

Важно подчеркнуть, что, завершая статью, Выготский органично включает в ее текст фрагменты из «Плача Иеремии», тем самым не только эмоционально усиливая восприятие, но и подчиняя структуру текста (форму) ритуальным особенностям траура 9 ава.

¹⁴ «Тысячелетний длинный строй» — строка из стихотворения В.Я. Брюсова «Моисей» (1911). Расширим цитату:

Но что ж, насытый, ты замыслил?

Тысячелетний длинный строй

Ты взмерил, взвесил и исчислил,

Как свой удел, как жребий свой.

Народ пастуший и бездомный,

Толпу, бродящую в песках,

На подвиг страшный и огромный

Ты дерзостно обрек в веках.

Как мы видим, отсылка к стихотворению Брюсова усиливает понимание исторического пути еврейского народа как исполнение особого предназначения: *подвига страшного и огромного*.

Показательно, что для подтверждения необходимости своего особого исторического пути для еврейского народа Выготский обращается к творчеству русского поэта. В этом отношении статья крайне интересна, поскольку собственное самоопределение строится здесь на основе активного взаимодействия еврейской и русской культур. В определенном смысле это можно рассматривать как пример практической реализации Выготским мысли М.М. Бахтина о том, что культура определяет себя «на границе» [1].

¹⁵ «...некий отблеск, ответ вечности» — эта фраза, на наш взгляд, представляет особый интерес в связи с обсуждением художественно-композиционных особенностей статьи. Важно обратить внимание на то, что вводимый Выготским зрительный образ зыбкости переживания («отблеска, отсвета»), когда видимое отражает что-то другое, будет затем еще раз использоваться в другом месте статьи: «и горят в нем тусклой звездой и возносятся к вечности». В данном случае имеет место «своеобразный хронотоп», соотношение пространства и времени, характерное для *символического* мировосприятия. Проекция вечности в современность проявляется именно через *чувственную ткань* символа: игру света, полутонов. Заметим, что здесь намечается особый тип «знакового опосредования», более сложный, чем тот, который обсуждается Выготским позднее в его собственно психологических работах как одна из ключевых тем. В этой связи стоит вернуться к его работе о Гамлете (см. коммент. 3), где в качестве эпиграфа взята фраза из Оскара Уайльда: «тот, кто хочет *разгадать символ*, делает это на свой страх и риск» [10].

Добавим, что, завершая свою статью, Выготский вновь обращается к символике света и тьмы, насыщая психологические переживания печали, скорби, боли световыми ассоциациями: «невесомые лучи», «отблеск», «беспросветность», «просветленность». Таким образом, задается определенный сценарий *световой игры*, соответствующий и основному содержанию статьи: постепенный *переход от беспросветности к просветленности*.

¹⁶ «Ярмо беззаконий моих связано в руке его; они сплетены и поднялись на шею мою» — для понимания смысла этой фразы важно иметь в виду два значения слова «ярмо»: 1) хомут для упряжки при управлении рабочим скотом; 2) бремя, тяжесть, иго. Таким образом, тяжесть (бремя, иго) совершенных мной беззаконий возлагается Всевышним, как хомут для управления на мою же шею.

¹⁷ «Да не будет этого с вами, все проходящие путем! ... Ибо рана твоя велика, как море; кто может исцелить тебя?..» — цитата из Ветхого Завета (Библия; Плач Иеремии 1:12). Комментируя это место, важно обратить внимание не только на сам факт цитирования фрагмента из Плача Иеремии. Дело в том, что общим правилом соблюдения траура 9 ава запрещено в этот день изучать Тору, поскольку она является источником радости. В эти дни можно читать и изучать лишь тексты, связанные с выражением скорби и горести: Плач Иеремии, Книгу Иова, разделы Талмуда, посвященные разрушению Иерусалима [4]. Этот момент крайне важен для понимания не только содержания, но и поэтики данного текста Выготского. Действительно, он строит свою статью «Траурные строки» в соответствии с требованиями соблюдения траура, органично включая в нее именно те религиозные тексты, которые разрешены и предусмотрены нормами траура 9 ава. Так неявным образом Выготский «вовлекает» читателя в ритуал, характерный для этого дня.

лезни, ране; не исторический траур, а надъисторическое, изначальное, предопределенное¹⁸. Господь обессилил силы мои¹⁹ — в приведенной здесь картине крещения бессилия есть нечто нездешнее, нечто не отсюда. Сам Бог раскинул сеть и связал ярмо. «Как в точиле истоптал Господь деву, дочь Иуды»²⁰ — есть высочайший символ всей кровавой истории еврейства. «Погибла сила моя»²¹. Вот почему так запечатлело еврейство этот день, вырвав его из круга времен и раз и навеки отметивши его черным знаком, черной чертой траура. Вот почему обратило в исторический символ, в собиратель скорбей. Обращаясь к кругу времен, этот день всасывает, впитывает, вбирает в себя скорбь отдельных мелькающих дней и возносит ее к неувядаемому и вечному.

Вот почему в наши роковые дни²² особенный смысл получает пост 9 ава. Надо претворить свою

боль — живую боль этих дней — в неувядаемую скорбь этого великого дня, слить ее с его скорбью и вознести к вечной и неумирающей печали. Видимое и внешнее в истории забывается, уничтожается и преходит: события, люди, муки, народы... Но невидимые и невесомые лучи чистой печали, исходящие от трагического в истории, — кто знает? — не собираются ли они воедино в высокую скорбь этого дня, этого скорбного фокуса еврейской истории и горят в нем тусклой звездой и возносятся к вечности. «Печалью в вышине отмечена звезда моя»²³...

И в наши дни — народной немощи и болезни — не звучит в душе превыше всего и не заглушает всего: «Радуйся и веселись, дочь Едома, обитательница земли Уц! И до тебя дойдет чаша; напьешься до пьяна и обнажишься»²⁴... Пусть и теперь в наши дни Господь стал, как «не-

¹⁸ «...Не временное и преходящее, а надвременное и вечное видело еврейство и берегло и хранило в этой немощи, болезни, ране; не исторический траур, а надъисторическое, изначальное, предопределенное...» — следует отметить, что на этот фрагмент текста 20 лет назад обратил внимание Ф.Е. Васильюк [5], тонко уловив одну из ключевых смысловых доминант статьи Выготского. Это «не гедонистическое бегство от страдания, не мазохистическое наслаждение им, не плоское обывательское утешение (нет худа без добра и т. п.), но духовная сублимация скорби, ее вознесение к «неувядаемому и вечному» и ее претворение в «вечную и неумирающую печаль»... Итак, смысл страдания — не в бегстве от него, но и не внутри его болезненной ткани, он обретается при вознесении страдания, вознесении на крыле молитвы к Богу и в претворении его в Боге. В этой формуле сублимации страдания — ключ к синергичной психотерапии, которая мыслит человека существом, живущим не только в горизонтальной «социальных далей» или подвалах бессознательного, но во всей полноте Божьего мира...» [5]. Следует также добавить, что здесь Выготский задает крайне важную, на наш взгляд, оппозицию «исторического» и «надъисторического». Если историческое предполагает взаимообусловленную связь социальных событий во времени, то надъисторическое актуализирует телеологические представления о целевой, духовной направленности и взаимосвязи событий. Это особая смысловая позиция, особый взгляд на историю. Подчеркнем, что подобное смысловое видение является важнейшим атрибутом религиозного сознания, что принципиально важно для понимания ценностных ориентаций молодого Выготского в предреволюционный период. Более того, именно этот духовно-смысловой взгляд на историю, как правило, опускается в психологических исследованиях, обсуждающих своеобразие культурно-исторического подхода Выготского.

Заметим, что комментируемый фрагмент статьи Выготского в содержательном плане соотносим и со стихотворением В. Брюсова «Моисей», которое также цитируется в данной статье (см. коммент. 13). Подобное соотнесение «голосов» разных авторов является характерным примером внутренней диалогичности текстов Выготского [16].

¹⁹ «...Господь обессилил силы мои» — здесь мы вновь сталкиваемся с приемом повтора, отсылкой к выше приведенной, специально выделенной Выготским фразе из Плача Иеремии: «он ослабил силы мои» (Библия; Плач Иеремии 1:12).

²⁰ «Как в точиле истоптал Господь деву, дочь Иуды» — цитата из Плача Иеремии (Библия; Плач Иеремии 1:15). В виноделии «точило» представляет собой устройство для выжимания сока из виноградных ягод. Таким образом, фраза означает «выжал жизненные соки».

²¹ «Погибла сила моя» — цитата из Плача Иеремии (Библия; Плач Иеремии 3:18). Считается, что именно это место является ключевым, после чего возникает новое психологическое состояние, связанное с чувством надежды на милость Господа и возрождение: «по милости Господа мы не исчезли, ибо милосердие Его не истощилось» (Библия; Плач Иеремии 3:22).

²² «...в наши роковые дни» — здесь Выготский вновь использует прием повтора, неявно возвращая читателя к стихотворению Тютчева, взятому в качестве эпиграфа к данной статье: «О, в эти дни — дни роковые» (о значении использования оборота «роковые дни» подробнее см. коммент. 5). Таким образом, мы снова сталкиваемся с характерным для текстов Выготского приемом внутритекстового повторного цитирования, своеобразным возвратом к предыдущим фрагментам, что позволяет использовать особую технику понимания — «герменевтический круг» (подробнее об использовании Выготским в своих текстах приема «герменевтический круг» см. статьи Собкин, Климова [19; 20; 21]).

Следует добавить, что ссылки на стихи Тютчева имеются и в научных психологических работах Выготского («Мышление и речь» и др.). Сам же оборот «роковые дни» стал важным художественным обобщением происходящих событий в предреволюционной России. Отсюда и фраза Выготского «наши роковые дни». Более того, поскольку словосочетание «роковые дни» вынесено в эпиграф и последовательно используется Выготским на протяжении всей статьи, то можно рассматривать данную тему в качестве одного из важнейших смысловых центров всей статьи.

²³ «Печалью в вышине отмечена звезда моя» — к сожалению, источник цитирования найти не удалось. В то же время следует напомнить, что пришествие Мессии в соответствии с Библией должно быть отмечено появлением на небе яркой звезды.

Возможно, комментируемая строка связана и со стихотворением М.Ю. Лермонтова:

Плачь! плачь! Израиля народ,
Ты потерял звезду свою;
Она вторично не взойдет —
И будет мрак в земном краю;
По крайней мере есть один,
Который все с ней потерял;
Без дум, без чувств среди долин
Он тень следов ее искал!..

В этом стихотворении, написанном в 1830 г., Лермонтов с особой силой выражает мелодию душевного мрака: народ, потерявший свою звезду, потерял с ней все. Ассоциация с этим стихотворением, на наш взгляд, вполне правомерна, поскольку буквально через неделю после данной публикации в журнале «Новый путь» (№ 28 от 31 июля 1916 г.) в своей статье «Лермонтов» Выготский специально обсуждает тему *звезды*.

²⁴ «Радуйся и веселись, дочь Едома, обитательница земли Уц! И до тебя дойдет чаша; напьешься до пьяна и обнажишься» — цитата из Плача Иеремии (Библия; Плач Иеремии 4:21). Часто слово «дочь» используется для персонификации городов или стран: «дочь Сиона»,

приятель», в ране поражений наших, в изнеможении силы нашей мы уловили отблеск вечной хромоты Израиля, боровшегося в ночи с Богом²⁵, и вечно обращаясь в круге времен, этот день будет напитан, будет гореть и **нашей** скорбью, скорбью этих дней, которая будет как траур вечный и предопределенный, ибо сказал Бог: «Я назначу вам эту ночь для плача на все грядущие времена»²⁶.

...Есть волнующее и удивительное предание, полное глубокого и сокровенного смысла, сказание, по которому в этот день печали и траура, именно в день 9 ава родится

Мессия²⁷. В невидимых лучах чистой печали, отражающих вечное во времени, в просветленной боли отдельных дней и разрозненных минут, в бессилии немощи, болезни, поражении, ущербе — залог рождения Мессии.

Об этом трудно говорить, но должно восчувствовать в ране этих дней последнюю правду поражений, немощи и болезни. Ибо в беспросветности скорби этого дня слышны уже раamei Moschiah²⁸.

Л. Выгодский

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Художественная литература. 1979. 412 с.
2. Библия. Книги Священного писания, Ветхого и Нового Завета (канонические). Москва: Рос. библ. общ. 2012. 1248 с.
3. Большой толковый словарь современного русского языка: в 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. М. Т 3. 1939. 1424 стб.
4. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Аба девятое // Еврейская энциклопедия Брокгауза и Ефрона. СПб. Т. 1: А — Аллемар, 1908. стб. 31—37.
5. Василюк Ф.Е. Молитва — молчание — психотерапия // Московск. психотерап. журнал. 1996. № 4. С. 141—145.
6. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). М.: Смысл. 2005. 191 с.
7. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. Москва: Смысл. 1996. 424 с.
8. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика. 1984. 400 с.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. Москва: Лабиринт. 1999. 352 с.
10. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений. В 16 т. Т. 1. Драматургия и театр. Москва: Левь. 2016. с. 752.
11. Выготский Л.С. Мысли и настроения // Новый путь. 1916. № 48—49.
12. Выготский Л.С. Avodim hoinu // Новый путь. 1917. № 11—12.
13. Лермонтов М.Ю. Сочинения: В 6 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1954—1957. Т. 1. Стихотворения, 1828—1831. 1954. 452 с.
14. Пергаменичик Л.А. Лев Семенович Выготский: в поисках центральной идеи новой психологии // Диалог. 2016. № 2. С. 5—12.

References

1. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1979, 412 p.
2. Bibliya [The Bible]. Knigi Svyashchennogo pisaniya, Vetkhogo i Novogo Zaveta (kanonicheskie) [Books of the Holy Scriptures, Old and New Testament (canonical)]. Moscow: Rosiyskoe bibliograficheskoe obschestvo, 2012. 1248 p.
3. Bol'shoi tolkovyi slovar' sovremennogo russkogo yazyka: v 4 t. T. 3. [Great explanatory dictionary of the modern Russian language in 4 vol. Vol. 3]. Ushakov D.N. (ed.). Moscow, 1939, 1424 stb.
4. Brokgauz F.A., Efron I.A. Aba devyatoe [Ab is the ninth]. *Evreiskaya entsiklopediya Brokgauza i Efrona, T. 1: A — Almamar [Jewish encyclopedia of Brockhaus and Efron, V. 1: A — Almamar]*. Saint-Petersburg, 1908, stb. 31—37.
5. Vasilyuk F.E. Molitva — molchanie — psikhoterapiya [Prayer — silence — psychotherapy]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal [Moscow psychotherapeutic magazine]*, 1996, no. 4, pp. 141—145.
6. Vasilyuk F.E. Perezhivanie i molitva (opyt obshchepsikhologicheskogo issledovaniya) [Experience (experience of general psychological research)]. Moscow: Smysl, 2005. 191 p.
7. Vygodskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotskii. Zhizn'. Deyatel'nost'. Shtrikhi k portretu [Lev Semenovich Vygotsky. A life. Activity. Strokes to the portrait.]. Moscow: Smysl, 1996. 424 p.
8. Vygotskii L.S. Sbranie soch. v 6 t., T. 6 [Collected Works: in 6 v. Vol. 6]. Moscow: Pedagogika, 1984. 400 p.
9. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]. Edition 5, Moscow: Labirint, 1999. 352 p.
10. Vygotskii L.S. Polnoe sobranie sochinenii. V 16 t. T. 1. Dramaturgiya i teatr [Collected Works: in 16 v. Vol. 1. Dramaturgy and theater]. Moscow: Lev', 2016. 752 p.
11. Vygotskii L.S. Mysli i nastroyeniya [Thoughts and moods]. *Novyi put' [New Way]*, 1916, no. 48—49.

«дочь Иерусалима» (Ис. 37:22) ... «дочь Едома» (Плач 4:22) [4]. Земля Уц — место жительства Иова, предположительно юг Израиля. Возможно, использование слова «дочь» связано также с передачей национальности у евреев по материнской линии. Смысл комментируемой фразы обычно интерпретируется как знак, свидетельствующий о том, что наказание идет к концу.

²⁵ «...вечной хромоты Израиля, боровшегося в ночи с Богом» — имеется в виду следующий фрагмент Ветхого Завета: «И остался Иаков один. И боролся Некто с ним до появления зари; И, увидев, что не одолевает его, коснулся состава бедра его и повредил состав бедра у Иакова, когда он боролся с Ним. И сказал: отпусти Меня, ибо взошла заря. Иаков сказал: не отпущу Тебя, пока не благословишь меня. И сказал: как твое имя? Он сказал: Иаков. И сказал: отныне имя тебе будет не Иаков, а Израиль. Ибо ты боролся с Богом и человек одолевает будешь...» (Библия; Быт. 32:24—29). Есть множество интерпретаций этого места. Одна из них касается хромоты Израиля как следствия борьбы с Богом («коснулся состава бедра»). Другая — подразумевает, что борьба есть напряжение сил духовных; подвиг молитвы.

²⁶ «...ибо сказал Бог: “Я назначу вам эту ночь для плача на все грядущие времена”» — эта фраза содержится также в статье «Аба 9» [4]; р. Иоханан; и Бог сказал им: вы теперь плачете без всякой причины; я же назначу вам эту ночь для плача на все времена (Талмуд; Таанит, 22а).

²⁷ «...в день 9 ава родится Мессия» — как мы отмечали выше (коммент. 2—7), дата 9 ава стала символом множества преследований и несчастий, выпавших на долю еврейского народа. Вместе с тем в иудаизме считается, что в этот трагический день (приходящийся в разные годы на конец июля — начало августа) должен родиться Мессия. Кстати, этим, в частности, объясняется непризнание Христа иудеями, поскольку он родился в другое время года: в ночь с 24 на 25 декабря — у католиков, с 6 на 7 января — у православных.

²⁸ «...в беспросветности скорби этого дня слышны уже раamei Moschiah» — в переводе с древнееврейского раamei Moschiah означает «все признаки прихода Мессии».

15. Собкин В.С. Вступительная статья. Л.С. Выготский: абрис социокультурного контекста // Выготский Л.С. Полное собрание сочинений. В 16 т. Т. 1. Драматургия и театр. Москва: Левь. 2016. с. 752.
16. Собкин В.С. К исследованию поэтики текстов Л.С. Выготского // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. Москва. 1981. С. 143–145.
17. Собкин В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского // Выготский Л.С. Театральные рецензии. Москва: Институт социологии образования РАО. 2015. 568 с.
18. Собкин В.С., Климова Т.А. Комментарий к неизвестному репортажу Л.С. Выготского: впечатления о Февральской революции // Вопросы психологии. 2016 (а). № 5. С. 88–101.
19. Собкин В.С., Климова Т.А. Неизвестный Выготский: об опыте перевода с древнееврейского // Вопросы психологии. 2016 (б). № 4. С. 76–95.
20. Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский между двух революций: к вопросу о политическом самоопределении ученого // Национальный психологический журнал. 2016 (в). № 3 (23). С. 20–31. doi: 10.11621/npj.2016.0303
21. Собкин В.С., Леонтьев Д.А. Психология искусства и психологическая методология в ранних работах Л.С. Выготского // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1994. № 4. С. 35–44.
22. Собкин В.С., Мазанова В.С. Комментарии к статье Л.С. Выготского «Театр и революция» // Культурно-историческая психология. 2015. № 1. С. 91–113.
23. Собкин В.С., Мазанова В.С. Комментарии к театральной рецензии Л.С. Выготского «Гастроли Соловцовской труппы» // Диалог. 2014 (а). № 9. С. 39–48.
24. Собкин В.С., Мазанова В.С. Комментарии к «Театральным заметкам» Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2014 (б). № 3. С. 82–96.
25. Собкин В.С., Мазанова В.С. О чем рассказал гомельский «Вереск» Льва Выготского: опыт реконструкции социокультурного контекста // Вопросы психологии. 2014 (в). № 6. С. 89–106.
26. Собкин В.С., Мазанова В.С. Опыт комментариев к одной театральной рецензии Л.С. Выготского // Национальный психологический журнал. 2014 (г). № 1. С. 37–48. doi: 10.11621/npj.2014.0104
12. Vygotskii L.S. Avodim hoinu. *Novyi put'* [New Way], 1917, no. 11–12.
13. Lermontov M.Yu. Sochineniya: V 6 t. T. 1. Stikhotvoreniya 1828-1831 [Compositions in 6 v. Vol. 1. Poems 1828–1831]. Moscow: Publ. AN SSSR, 1954, p. 452.
14. Pergamenschchik L.A. Lev Semenovich Vygotskii: v poiskakh tsentral'noi idei novoi psikhologii [Lev Semenovich Vygotsky: in search of the central idea of new psychology]. *Dialog* [Dialogue], 2016, no. 2, pp. 5–12.
15. Sobkin V.S. Vstupitel'naya stat'ya. L.S. Vygotskii: abris sotsiokul'turnogo konteksta [Introductory article. L.S. Vygotsky: the outline of the socio-cultural context]. In Vygotskii L.S. Polnoe sobranie sochinenii v 16 t. T. 1. Dramaturgiya i teatr [Collected Works: in 16 v. Vol. 1. Dramaturgy and theater]. Moscow: Lev», 2016. 752 p.
16. Sobkin V.S. K issledovaniyu poetiki tekstov L.S. Vygotskogo [To the study of the poetics of texts L.S. Vygotsky]. *Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya* [Scientific creativity L.S. Vygotsky and modern psychology]. Moscow, 1981, pp. 143–145.
17. Sobkin V.S. Kommentarii k teatral'nym retsenziyam L'va Vygotskogo [Comments on the theatrical reviews of Lev Vygotsky.]. Vygotskii L.S., *Teatral'nye retsenzii* [Vygotsky L.S. Theatrical reviews]. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2015. 568 p.
18. Sobkin V.S., Klimova T.A. Kommentarii k neizvestnomu reportazhu L.S. Vygotskogo: vpechatleniya o Fevral'skoi revolyutsii [Commentary on an unknown report by L.S. Vygotsky: Impressions of the February Revolution]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], 2016 (а), no. 5, pp. 88–101.
19. Sobkin V.S., Klimova T.A. Neizvestnyi Vygotskii: ob opyte perevoda s drevneevreiskogo [Unknown Vygotsky: the experience of translation from the Hebrew]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], 2016 (б), no. 4, pp. 76–95.
20. Sobkin V.S., Klimova T.A. Lev Vygotskii mezhdv dvukh revolyutsii: k voprosu o politicheskom samoopredelenii uchenogo [Lev Vygotsky between two revolutions: to the question of the political self-determination of the scientist]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological magazine], 2016 (с), no. 3 (23), pp. 20–31. doi: 10.11621/npj.2016.0303
21. Sobkin V.S., Leont'ev D.A. Psikhologiya iskusstva i psikhologicheskaya metodologiya v rannikh rabotakh L.S. Vygotskogo [Psychology of art and psychological methodology in the early works of L.S. Vygotsky]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Series 14. Psikhologiya* [Bulletin of the Moscow university. Series 14. Psychology], 1994, no. 4, pp. 35–44.
22. Sobkin V.S., Mazanova V.S. Kommentarii k stat'e L.S. Vygotskogo «Teatr i revolyutsiya» [Commentary on the paper by L.S. Vygotsky "Theatre and Revolution"]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2015, no. 1, pp. 91–113. (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Sobkin V.S., Mazanova V.S. Kommentarii k teatral'noi retsenzii L.S. Vygotskogo «Gastroli Solovtsovskoi truppy» [Commentary on the paper by L.S. Vygotsky "Tour of the Solovtsov troupe"]. *Dialog* [Dialogue], 2014 (а), no. 9, pp. 39–48.
24. Sobkin V.S., Mazanova V.S. Kommentarii k «Teatral'nym zametkam» L.S. Vygotskogo [Commentary on the "Theatrical's notes" by L.S. Vygotsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2014 (б), no. 3, pp. 82–96. (In Russ., abstr. in Engl.).
25. Sobkin V.S., Mazanova V.S. O chem rasskazal gome'skii «Veresk» L'va Vygotskogo: opyt rekonstruktsii sotsiokul'turnogo konteksta [What did the Gomel «Heather» Lev Vygotsky talk about: the experience of reconstructing the socio-cultural context]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], 2014 (с), no. 6, pp. 89–106.
26. Sobkin V.S., Mazanova V.S. Opyt kommentariiev k odnoi teatral'noi retsenzii L.S. Vygotskogo [The experience of commenting on one theatrical review by L.S. Vygotsky]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological magazine], 2014 (d), no. 1, pp. 37–48. doi: 10.11621/npj.2014.0104

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Роль врожденных и средовых факторов в развитии эмпатии: обзор зарубежных исследований

Т.О. Юдина*,
РАНХиГС, Москва, Россия
judinatatyana@gmail.com

В статье приведен обзор зарубежных исследований, посвященных изучению факторов развития эмпатии на ранних этапах жизни ребенка и условиям, которые способствуют ее проявлению у детей в последующие периоды жизни. Способность к эмпатии наблюдается у детей с периода новорожденности и продолжает развиваться на дальнейших этапах жизни. Частота проявления и характер развития эмпатии у ребенка обусловлены рядом факторов. Многочисленными исследованиями зафиксирован вклад биологических факторов и механизмов в развитие эмпатии (например, свойство темперамента и работы нейронных основ). Результаты лонгитюдных исследований, изучающих соотношение генетических и средовых факторов, демонстрируют весомый вклад генетического фактора в развитие эмпатии. Многочисленные данные о роли социальных условий в развитии эмпатии в детском возрасте показывают наличие связи между качеством внутрисемейных отношений, в частности ряда характеристик взаимодействия в диаде мать — ребенок, и частотой проявления эмпатии ребенком. С учетом накопленных результатов в статье рассматриваются возможные перспективные направления дальнейших исследований в направлении данной проблематики.

Ключевые слова: развитие эмпатии, факторы эмпатии, зеркальные нейроны, подражание, синхронность, эмоциональная привязанность.

Role of Genetic and Environmental Factors in the Development of Empathy

T.O. Yudina,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia,
judinatatyana@gmail.com

The paper provides a review of studies on factors influencing empathy development in early childhood and on conditions promoting manifestation of empathy in children later in life. The outcomes of several studies shed light on the character of empathic response at early stages of child development, particularly in infancy and toddlerhood. This review covers research on the role of biological factors and mechanisms in empathy development (for instance, features of temperament and neuronal bases), as well as research on

Для цитаты:

Юдина Т.О. Роль врожденных и средовых факторов в развитии эмпатии // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 13–23. doi: 10.17759/chp.2017130202

For citation:

Yudina T.O. Role of Genetic and Environmental Factors in the Development of Empathy. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 13–23. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130202

* Юдина Татьяна Олеговна, преподаватель, Институт общественных наук (ИОН), Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ (РАНХиГС), Москва, Россия. E-mail: judinatatyana@gmail.com
Yudina Tatiana Oleegovna, PhD, School of Public Policy, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. E-mail: judinatatyana@gmail.com

the relationship between genetic and environmental factors in the development of empathy in ontogenesis. Another part of the paper describes studies on the role of social conditions in the development of empathy in childhood: it focuses primarily on family relations and, in particular, on the mother/child relationship. The paper concludes with several suggestions concerning further research of the specified problem.

Keywords: empathy development, empathy factors, mirror neurons, imitation, synchronicity, emotional attachment.

Введение

В современных исследованиях понятие эмпатии рассматривается в различных исследовательских контекстах. Так, эмпатия изучается как способность индивида сопереживать эмоциональному опыту другого человека, как способность понимать его состояние, в том числе чувства и мысли, как способность уметь занять позицию другого [7; 12; 16; 23; 24; 62]. Наряду с этим многочисленные исследования посвящены работе нейрофизиологического механизма эмпатии, особенно активно изучаемого на материале зеркальных нейронов и мимического подражания [4; 46; 48; 40].

При всем множестве подходов к эмпатии исследователи с согласием выделяют два основных компонента в работе механизма эмпатии [4; 10; 22; 26]: 1) эмоциональная составляющая, или эмоциональный ответ на состояния другого, что часто, но не всегда включает разделение эмоции другого человека, и 2) когнитивная способность занять позицию другого, в то же время отделяя себя от другого. Когнитивный компонент часто связывают с работой модели психического.

Стоит сказать, что эмоциональный компонент в развитии механизма эмпатии в онтогенезе начинает свою работу раньше когнитивного, в то же время оба компонента могут развиваться неравномерно [37]. Отметим также и то, что на сегодняшний день ученые сильно продвинулись в понимании развития каждого из компонентов, однако не смогли прийти к пониманию модели взаимодействия обоих в структуре эмпатического поведения [37].

Традиционно эмпатическую реакцию рассматривают и как предиктор, и как триггер различных просоциальных актов (утешение, инструментальная помощь, альтруистический акт) [11]. Проявления эмпатической реакции выражаются в эмпатическом поведении в ответ на эмоционально-значимое событие другого человека. Примерами такого поведения могут быть просоциальные акты вербального или невербального утешения в ответ на фрустрацию другого, а также мимические или аффективные реакции собственного неудовольствия [36].

Некоторые из классиков психологии предполагали, что дети слишком эгоцентричны или не обладают достаточными когнитивными способностями, чтобы испытывать и проявлять эмпатию [18; 45]. Однако множество современных исследований с очевидностью демонстрируют, что уже на первом году жизни дети проявляют различные паттерны эмпатической реакции [23; 53; 60; 61].

Опираясь на существующие данные, мы кратко опишем начальные этапы развития эмпатии в онтогенезе, начиная с примеров исследований эмпатических реакций в ранних периодах развития. Далее перейдем к подробному описанию данных о роли генетических и социальных факторов в процессе формирования способности к эмпатии у ребенка на разных этапах его развития. Отдельная часть статьи на примере ряда исследований приведет описание данных, посвященных соотношению генетического и средового влияния в процессе развития эмпатии. В заключение автор приведет свою точку зрения на перспективы исследования в данной области.

Начальные этапы развития эмпатии

Согласно общепринятому пониманию, эмпатия — это опыт разделения человеком состояния другого человека. Однако как мы обретаем такую способность и как она проявляется? Опишем подробнее ряд исследований начальных этапов развития способности к эмпатии.

Стандартным методом для измерения эмпатии на разных этапах развития является наблюдение за ответной реакцией ребенка на разновидности форм негативных эмоциональных реакций другого индивида. Результаты наблюдений ученых за наиболее ранними реакциями в онтогенезе ребенка показали, что между 18 и 72 часами жизни новорожденный ребенок демонстрирует беспокойство в ответ на плач других детей. Такая реакция названа рефлекторным, или реактивным, плачем, также ее называют эмоциональным заражением. Исследования зафиксировали, что новорожденные чаще реагируют плачем в ответ на крик другого новорожденного, чем на ряд других контрольных стимулов, как, например, белый шум, тишину, искусственный плач, крики животных, и даже на собственный плач [38; 49; 51].

По свидетельствам ряда исследователей, подобное эмоциональное заражение новорожденного является не простой реакцией на некий неприятный раздражитель, а, вероятно, ранней предпосылкой эмпатического ответа [23; 53; 60]. Такая специфика рефлекторного плача новорожденного в ответ на звуки плача другого младенца поддерживает идею ряда ученых о наличии биологической предрасположенности человека к просоциальному поведению. Психологи считают, что проявление негативной реакции в ответ на аффективные проявления другого на ранних этапах жизни служит предиктором способности к эмпатии и является выражением эгоцен-

трической потребности в собственном комфорте и спокойствии [23; 53; 60].

Отметим, что обзор литературы позволяет сделать вывод, что данные результатов измерений проявления эмпатии у детей раннего периода жизни носят несколько противоречивый характер. Так, ряд исследований показывают способность к проявлению эмпатии детьми раннего периода жизни [14; 23; 61], тогда как другие работы не находят этому подтверждения [13; 55]. Можно предположить, что сложности в измерении эмпатии, связанные с ее ограниченной вербальной выраженностью, могут объяснять вышеуказанные противоречия.

Наиболее масштабное исследование особенностей развития просоциального поведения детей в раннем периоде жизни провели К. Зан-Вакслер (Zahn-Waxler K.) с коллегами [61]. В данной работе в качестве испытуемых приняли участие дети в возрасте от 14 до 24 месяцев. Процедура исследования включала наблюдение со стороны матери и экспериментатора за поведением детей на протяжении второго года их жизни (14–24 месяца) в ряде естественных и лабораторных ситуаций, требующих со стороны ребенка проявления просоциальных актов (поделиться, помочь или утешить) по отношению к родителям, другим детям и незнакомым взрослым [61].

Результаты измерений выявили тенденцию к возрастанию частоты, разнообразия и качества просоциальных актов по мере взросления ребенка в течение второго года жизни. Так, если в первой половине второго года дети проявляли в основном моторные акты просоциального характера (инструментальную помощь), то дети в возрасте 20 месяцев были способны уже и к вербальным проявлениям утешения, а также прибегали к отвлечению внимания расстроенного взрослого [61]. Фактически почти все участники в возрасте 2 лет оказывали какую-либо помощь родителю во всех условиях экспериментальной процедуры. Полученные данные также зафиксировали, что дети этого возраста оказывали помощь и незнакомцу, однако гораздо реже, чем матери.

В исследовании способности к эмпатии детей раннего возраста, проведенном К. Данфилд (K. Dunfield) с коллегами [13], были зафиксированы иные результаты. В исследовании приняли участие дети 18 и 24 месяцев. Наряду с альтруистическими и инструментальными просоциальными актами ученые замечали и проявления эмпатического поведения, моделируя ситуацию, в которой незнакомый взрослый на глазах ребенка случайно травмировал свое колено. Авторы фокусировались на поиске условий, в которых ребенок эмпатически отреагирует на негативную эмоцию другого (замерялись мимические и эмоциональные проявления неудовольствия, акт утешения). Процедура включала экспериментальное условие, в котором взрослый явно демонстрировал ребенку свою эмоциональную реакцию из-за случившегося (взгляд на ребенка, мимика и вербальное выражение боли и неудовольствия), и контрольное условие, в котором такая явная демонстрация со стороны взрослого отсутствовала (мимика нейтральная, взгляд в сторону, молчание). Результаты показали, что боль-

шинство детей из обеих возрастных групп (18 и 24 месяца) проявляли инструментальную помощь, но ни в одном из условий вышеописанной процедуры не проявили эмпатическое или альтруистическое поведение по отношению к незнакомому взрослому.

По многочисленным данным, в ситуациях выраженного дискомфорта другого человека у детей с конца раннего возраста наблюдается выраженная заинтересованность в проблеме другого, проявляющаяся во всем разнообразии возможных просоциальных актов, т. е. и инструментальной помощи, и утешения и альтруизма [14; 23; 29; 55; 61].

Данные свидетельствуют, что в дошкольном и младшем школьном возрасте наблюдается значительный скачок в сфере развития когнитивного компонента эмпатии [37]. Вероятно, отчасти это связано с ростом речевых возможностей, которые способствуют непосредственному отражению опыта другого через эмпатию, а также служат объективно измеряемым признаком эмпатического поведения. Важную роль в развитии когнитивной эмпатии, наблюдаемой у дошкольников, играет и то, что к возрасту 4–5 лет дети в целом способны встать на позицию другого, что проверено в различных экспериментах с пониманием ложного, или ошибочного, знания (false-belief task), что служит своего рода индикатором развития модели психического у ребенка [36; 58].

Факторы и механизмы развития эмпатии

Зеркальные нейроны

Известно, что несколько участков головного мозга принимают участие в проявлении эмпатического поведения и отвечают за его развитие [5; 10; 33; 34]. Исследования на макаках позволили выявить специфичный класс моторных нейронов, названный зеркальными нейронами, которые сходным образом активируются при восприятии действия другого и при воспроизведении этого действия [19; 34]. Человеческий мозг также снабжен системой зеркальных нейронов, которая расположена в премоторной зоне, близлежащих к ней зонах фронтального отдела и теменной зоны [33]. Сами по себе зеркальные нейроны не отвечают за эмпатические чувства, скорее они обеспечивают нейронную основу связи между своим и чужим опытом.

Функционированию зеркальных нейронов в работе механизма эмпатии придается значение в перцептивно-действенной модели Ф. де Ваала (F.V.M. de Waal). Согласно его теории, зрительное восприятие чужого эмоционального состояния автоматически и бессознательно активизирует собственные ассоциации с этим состоянием, вызывая соответствующую своему опыту реакцию, в случае если ничто не ограничивает индивида в ее выражении [9; 46].

Многочисленными исследованиями в области работы мозга показано, что запуск эмпатической реакции происходит в сотрудничестве зеркальных нейронов со множеством других участков в головном мозге, особую роль в котором принимает лимбиче-

ская система [5; 9; 34; 35; 46]. Кроме того, ученые зафиксировали, что во время эмпатического процесса активизируются и многочисленные зоны мозга, отвечающие за дифференциацию себя от других, а также за понимание психического [35].

Важно, что в целях защиты организма от чрезмерного эмоционального напряжения в процессе эмпатического переживания в нейронной работе участвуют и механизмы эмоциональной регуляции, что позволяет наблюдателю подключать когнитивные процессы в отражении чужого опыта и влияет на продуцирование помогающего поведения [35].

В целом активные исследования работы мозга показывают, что проявление эмпатии обеспечивается целой системой взаимосвязанных нейронных механизмов. В то же время данный спектр нейронных механизмов, обуславливающих запуск эмпатической реакции, не отвечает на вопросы об индивидуальном характере формирования и проявления эмпатического поведения.

Соотношение генетического и средового влияния

На сегодняшний день ряд ученых провели масштабную работу по изучению соотношения средового и генетического факторов в работе механизма эмпатии [29; 62]. Так, К. Зан-Вакслер и коллеги исследовали уровни влияния как генетического, так и средового компонентов на развитие эмпатии у 94 монозиготных и 90 дизиготных пар близнецов [62]. Процедура исследования включала измерение диапазона просоциальных реакций (эмпатические проявления, инструментальная помощь, альтруистические акты) у близнецов в монозиготных и дизиготных парах в возрасте 14 и 20 месяцев в ответ на негативные эмоции, фрустрацию или боль другого в процессе взаимодействия с матерью и незнакомцем, в естественных и лабораторных условиях.

Основной гипотезой ученых было то, что уровень положительной корреляции проявления просоциального поведения между близнецами в монозиготных парах будет выше, чем в дизиготных, что отражало бы влияние фактора наследственности. Действительно, и у 14-месячных, и у 20-месячных близнецов в монозиготных парах корреляция проявления просоциальных актов была невысока, но статистически значимо выше, чем между близнецами в дизиготных парах [62]. Интересно, что в парах у девочек просоциальные акты фиксировались чаще, чем в парах у мальчиков. В целом исследователи приходят к выводу о присутствии наследственного фактора в формировании аффективного компонента эмпатии [62].

Позднее А. Нафо и коллеги расширили возрастную границу, добавив группы 24-месячных и 36-месячных пар испытуемых [29]. В исследовании участвовали 409 пар близнецов. В рамках процедуры исследования ученые моделировали стандартную экспериментальную ситуацию, в которой мать испытуемого или незнакомец случайно получал повреждение на глазах ребенка и симулировал боль. Ученые фиксировали различные проявления непосредственно эмпатической реакции на смоделированную ситуацию, включая экспрессивные при-

знаки озабоченности ситуацией (грустный взгляд, вербальное выражение сочувствия), просоциальные поведенческие акты (поглаживание или объятие), а также предпосылки эмпатической реакции, в числе которых такие признаки, как эмоциональное заражение, выражение собственного неудовольствия от ситуации и самореферентные поведенческие проявления (проба на себе чужого опыта). Фокус данного исследования был направлен на соотношение вкладов среды и наследственности.

Результаты исследования А. Нафо и коллег [29] показали, что количество проявлений эмпатических реакций значительно увеличивается в течение периода с 14- до 36-месячного возраста. Кроме того, данные показали, что влияние наследственности на проявления просоциальности и эмпатии с возрастом растет, тогда как влияние средового фактора, напротив, ослабевает [29].

Такие результаты означают, что определенная доля индивидуальных различий в проявлении эмпатии связана с генетическими вариациями. Также обнаружение того факта, что наследственность играет роль в проявлении эмпатической реакции, может свидетельствовать о врожденной природе чувствительности к нуждам других людей.

Темперамент

Согласно имеющимся в литературе данным, реализацию генетически заданных факторов, отражающихся в детском возрасте на проявлении эмпатии, можно увидеть и в темпераментальных различиях [56; 20; 27; 47; 59].

Так, например, в работе С. Янг и коллег, посвященной этому вопросу, было обнаружено, что интровертные и флегматичные дети раннего возраста склонны реже проявлять эмпатию к незнакомцам [59]. В процедуре исследования у участников в возрасте 4 месяцев замерялись проявления свойств темперамента, такие как реактивность, скорость и сила реакции, а затем, в возрасте 2 лет, замерялись проявления эмпатического ответа (акты утешения, мимические и эмоциональные паттерны эмпатии) по отношению к близкому взрослому и незнакомцу. Полученные данные зафиксировали, что дети с низкой возбудимостью и низким уровнем моторных и эмоциональных реакций в раннем периоде своего развития значимо реже проявляют эмпатическое поведение в ситуациях с незнакомцем [59].

По некоторым данным можно предположить и то, что детям с высоким уровнем торможения нервных процессов сложнее проявлять эмпатию по отношению к чужим людям по причине повышенной тревожности, которую они испытывают в незнакомой ситуации [51].

Подражание

В рамках пристального изучения механизма подражания наиболее известной в литературе является модель А. МельцOFFа (A. Meltzoff), названная автором «подобный мне» («like me») [42]. Согласно данной модели, в раннем возрасте дети репрезентируют поведенческие акты других и свои собственные в соотношении друг с другом. Они способны опознавать

кросс-модальное сходство между наблюдаемыми у других моторными актами и своими собственными движениями, а также эмоциональные и перцептивные проявления других, сопоставляя их со своими [35; 42].

Именно через подражание лицевой экспрессии различных эмоций дети раннего возраста интернализируют эмоциональное переживание другого. Так, согласно рассматриваемой модели, когда ребенок улыбается в ответ на улыбку другого, он и сам испытывает радость, как бы присваивая чужую эмоцию и, таким образом, разделяя ее [41; 42]. Можно предположить, что по мере взросления подобный механизм разделения эмоции может автоматизироваться и выкристаллизоваться в эмоциональный компонент механизма эмпатии.

Моторное подражание схожим образом способствует развитию когнитивной составляющей эмпатии [42]. Так, будучи свидетелем неприятной ситуации, случившейся с мамой, например ушибом, ребенок, подражая ей, начинает хромать, сообщая другим, что он упал и ударил ногу: так он начинает лучше осознавать ситуацию, в которой оказалась его мама.

Тенденция к лицеземому и моторному подражанию у человека служит базовым компонентом механизма интернализации переживания чужого опыта. Отметим, что процесс «перехода извне внутрь», или интериоризация, не изучается зарубежными учеными в контексте исследования развития эмпатии, тогда как данный процесс может являться важной частью развития эмпатического поведения. Более того, в области изучения модели психического современные зарубежные исследователи отводят особое место интериоризации как составляющему процессу в ходе формирования способности ребенка понимать состояния другого [1]. Однако в рамках изучения эмпатии как компонента модели психического процессу интериоризации на сегодняшний день не нашлось отражения в зарубежных исследованиях.

Внутрисемейные отношения: синхронность, теплота и выражение позитивных чувств, качество эмоциональной привязанности

Распознавание психического, объяснению которого служит, к примеру, вышеописанный механизм «like me», можно назвать важной точкой эмпатического развития, однако не его главной составляющей. Родители и другие ухаживающие взрослые в процессе взаимодействия с ребенком вносят значительный вклад в его социализацию и, следовательно, могут играть немаловажную роль и в развитии эмпатии у ребенка. Имеющиеся данные демонстрируют, что одним из наиболее значимых факторов в этом процессе является уровень синхронности в поведении внутри отношений диады родитель—ребенок.

Так, синхронность, или согласованное во времени поведение взаимодействующих лиц, исследовалась в лонгитюдном исследовании Р. Фельдмана в рамках взаимодействия в диаде родитель—ребенок и связи уровня синхронности в диаде с развитием эмпатии у ребенка [17]. Процедура предусматривалась несколько этапов. На первом этапе проводилось измерение уровня синхронности в паре родитель—

ребенок на первом году жизни (3 и 9 месяцев) по следующим временным параметрам взаимодействия: согласованность, последовательность и организованность в естественной среде. Наблюдения фиксировали мимические и моторные проявления испытуемых в формате естественных, каждодневных взаимодействий в диаде на первом году жизни.

Последующие этапы лонгитюда проводились по достижении ребенком 6 и 13 лет и включали в себя использование методики измерения уровня морального развития, разработанной Л. Колбергом (1969). Методикой предусмотрено ведение двух спорных диалогов между матерью и ребенком на любую тему, выбранную матерью, во время которых экспериментаторы измеряли вербальные проявления эмпатии со стороны ребенка [32]. При кодировании данных наблюдения проявлениями эмпатии считались: а) эмоционально окрашенные реакции ребенка на негативные эмоции матери; б) способность ребенка занять позицию матери; в) способность ребенка изменить свою точку зрения, принимая во внимание комментарии матери; г) способность ребенка принять критику со стороны матери; и д) принять решение, учитывающее потребности окружающих.

Результаты исследования показали, что уровень синхронности между матерью и младенцем на первом году жизни (3 и 9 месяцев) положительно коррелирует с уровнем эмпатии, проявляемой ребенком вербально по отношению к матери при достижении им дошкольного (6 лет) и подросткового (13 лет) возраста. Таким образом, данные подтверждают, что чем чаще согласованные и взаимовлияющие акты наблюдаются в диаде во время мимических игр в период младенчества, тем более высокий уровень эмпатии в вербальной форме проявляет этот ребенок к матери в последующие периоды дошкольного детства и подростничества [17].

Отметим, что вышеописанные результаты получены с помощью корреляционного исследования и не проверяют собственно влияние фактора синхронности на развитие эмпатии. Стоит также сказать, что процедура вышеописанного исследования не включала измерений эмпатических проявлений ребенком при взаимодействии вне диады, т. е. с незнакомцем.

Тем не менее обнаруженная связь между уровнем синхронности поведения в диаде мать—ребенок в младенческом периоде и вербальными проявлениями эмпатии в дошкольном и подростковом возрасте обогащает взгляд на важность и содержательность вклада социальных отношений в развитие эмпатии в детском возрасте. Такая связь также согласуется с моделью, описанной нами выше, в соответствии с которой дети интернализируют чувства и опыт других, как бы симулируя их в процессе мимической и пантомимической имитации эмоционального состояния другого.

Интересны и результаты лонгитюдного исследования, проведенного К. Жоу (Q. Zhou) с коллегами. Они свидетельствуют о том, что дети раннего возраста и дошкольники, чьи родители выражают больше теплых и позитивных чувств по отношению к ним в различных актах взаимодействия, имеют тенден-

цию чаще проявлять эмпатию [63]. Экспериментатор предлагал паре родитель—ребенок к просмотру набор изображений людей, вызывающих различные эмоции. Процедура предусматривались, во-первых, измерения уровня эмпатической реактивности у детей, а во-вторых, наблюдения за частотой проявления матерью теплых и позитивных чувств к ребенку в следующих ситуациях: а) в ситуации проявления эмпатического поведения со стороны ребенка (мимические и моторные акты, направленные на самоуспокоение или на другого), б) в ситуации проявления ребенком социальной компетенции и в) в ситуации вербального объяснения ребенком проблемы [63]. Наблюдения проводились учеными в два этапа, начиная с младшего школьного возраста (7–8 лет) и затем спустя два года, в период младшего подростничества (10–11 лет). В исследовании приняло участие 180 детей. Результаты продемонстрировали стабильность способности к проявлению эмпатии в процессе роста ребенка, а также наличие связи между частотой проявления эмпатической реакции ребенка и частотой выражения матерью позитивных и теплых чувств по отношению к ребенку [63].

Итак, данные показывают, что дети, чьи родители обеспечивают теплую и положительную атмосферу для их роста, чаще демонстрируют модель отзывчивого поведения по отношению к эмоциям и нуждам других.

Напомним, однако, что корреляционное исследование показывает лишь связь между переменными. В то же время обсуждаемые выше факторы родительского поведения, а именно: эмоциональная и моторная синхронность с поведением ребенка, теплота и позитивность по отношению к ребенку, связанные с развитием и проявлением эмпатии у ребенка, можно назвать индексами, характеризующими качество отношений внутри диады родитель—ребенок.

Другим известным измерителем качества взаимодействия с ребенком является эмоциональная привязанность ребенка к родителю или другому ухаживающему взрослому. Понятие привязанности характеризует систему ранних отношений, сложившихся между младенцем и ухаживающим за ним взрослым [2]. Принято выделять надежную и ненадежную привязанности ребенка к взрослому, последнюю из которых разделяют на ряд типов [2]. Типичной процедурой измерения качества привязанности является «незнакомая ситуация», во время которой исследователи проводят наблюдения за реакциями ребенка на цепочку ситуаций, связанных с разлучением и воссоединением с родителем [2]. Дети с надежной привязанностью демонстрируют согласованное поведение, соответствующее доверительному характеру взаимоотношений с родителем. Такие дети обычно расстраиваются в ситуации разлуки с родителем и успокаиваются в ситуации воссоединения, а в присутствии родителя демонстрируют уверенность при исследовании окружающей обстановки [2]. Дети с ненадежной привязанностью, как правило, либо вообще не проявляют никаких эмоций при воссоединении с родителем, либо, наоборот, не могут успокоиться, несмотря на возвращение родителя, либо

демонстрируют отсутствие организованной стратегии воссоединения с родителем.

Ряд исследований позволили обнаружить, что надежный тип привязанности связан с высоким уровнем развития эмпатии у детей. Так, например, Р. Кестенбаум с коллегами обнаружили, что в дошкольном периоде дети, у которых ранее была сформирована надежная привязанность, более отзывчивы в ситуации необходимости проявления эмпатии по сравнению с детьми с ненадежным качеством привязанности [28]. Также в социально-психологических исследованиях на взрослых показано, что качество привязанности, сформированное в раннем возрасте, отражается на эмпатических реакциях и уровне сопереживания другим [43].

Исследованиями удалось зафиксировать, что корреляция надежной привязанности с развитием привязанности имеет разные значения [57]. Такие результаты могут говорить о том, что развитие эмпатии зависит в том числе и от индивидуальных характеристик ребенка, а также от взаимодействия социальных и личностных факторов развития между собой [57].

И. ван дер Марк и коллеги исследовали факторы, определяющие траекторию развития эмпатии у детей на втором году жизни [57]. В частности, в данном исследовании изучалась связь таких факторов, как чувствительность родителей, тревожность ребенка и эмоциональная привязанность в их связи с уровнем эмпатии у ребенка. В процедуре принимали участие девочки в возрасте 16 и 22 месяцев. Исследование проводилось в домашних и лабораторных условиях. Проявление эмпатической реакции детей наблюдалось учеными в экспериментальной ситуации, где маме или незнакомому взрослому, демонстрирующим отрицательные эмоции, требовалась эмпатическая помощь со стороны ребенка. Результаты зафиксировали снижение уровня эмпатической реакции по отношению к незнакомцу в период от 16 до 22 месяцев и, напротив, его рост по отношению к матери. Было обнаружено и то, что тревожные девочки из группы с ненадежной привязанностью проявляют меньшую эмпатическую реакцию с незнакомым взрослым [57].

Вероятно, тревожные дети и дети с ненадежным типом привязанности переполнены собственными страхами и тревогами, что препятствует проявлению ими эмпатических актов. Возможно, что в случае, когда ребенок с высокой чувствительностью нервной системы воспитывается в среде, обеспечивающей надежную привязанность, уровень его эмоционального напряжения гораздо ниже, что позволяет ему вести себя соответственно своим естественным способностям к сопереживанию другим, проявляя эмпатическое поведение даже в провоцирующей тревогу, незнакомой обстановке.

Интересны многочисленные исследования отношений в диаде мать — ребенок, проведенные Г. Кочанска. В рамках своих исследований психолог предложила понятие взаимной ориентации реакций (Mutual Reaction Orientation), отражающее специфическую особенность отношений в диаде родитель—ребенок [30]. Как считают Г. Кочанска и коллеги, благодаря модели отношений, включающей взаимное разделе-

ние эмоций и реакций в процессе взаимодействий в диаде родитель—ребенок, дети, чье раннее развитие сопровождалось чувствительностью и отзывчивостью со стороны матери, с большим желанием усваивают ценности своих родителей, а также обладают более высоким уровнем сознательного поведения в последующих периодах своего развития [30; 31].

Заключение

На сегодняшний день имеются многочисленные исследовательские данные, посвященные тем или иным аспектам развития эмпатии. Данная статья призвана осветить имеющиеся в литературе исследования ролей ряда врожденных и средовых факторов в развитии характера проявления эмпатической способности у детей.

Известно, что эмпатия является важным элементом в человеческих взаимоотношениях, являясь необходимым условием просоциальной активности человека. Понятие эмпатии рассматривается психологами с различных точек зрения, представляющих различные ветви научной психологии. Механизм эмпатического поведения включает в себя эмоциональный и когнитивный компоненты, развитие которых в онтогенезе происходит неравномерно.

Начальный этап развития способности к эмпатическому ответу у человека берет начало в период новорожденности и выражается в рефлексорном плаче на плач другого новорожденного. В младенческом и двух первых третях раннего возраста ребенок проявляет эмпатическое поведение по отношению к чужим переживаниям для целей самоутешения. К концу раннего возраста дети обретают способность к проявлению эмпатической реакции, направленной на успокоение другого. По достижении детьми дошкольного возраста у них наблюдается скачок в развитии когнитивного компонента эмпатии, отражающего развитие модели психического у ребенка. Данные исследований указывают на стабильность проявления индивидуальной способности к эмпатии в процессе взросления.

Ряд генетических и средовых факторов вносит свой вклад в развитие эмпатии у ребенка и задает индивидуальную траекторию развития этой способности. Генетический фактор проявляется в формировании нервной системы с теми или иными темпераментальными характеристиками, которые затрудняют или облегчают проявления эмпатической реактивности и в целом внимания к собственным и чужим эмоциям. Важным нейронным механизмом, служащим основой работы эмпатии, являются зеркальные нейроны, расположенные в нескольких

участках в головном мозге. Среди средовых факторов наиболее важную роль, по мнению исследователей, играют: механизм моторного и мимического подражания, внутрисемейные отношения, в том числе, теплота и позитивность чувств матери к ребенку, синхронность поведения в диаде ребенок—родитель, качество эмоциональной привязанности.

Стоит отметить, что, несмотря на широту и разнообразие данных, существует явное преобладание работ с использованием корреляционных методов и дефицит экспериментально организованных исследований в рассматриваемой тематике. Обзор литературы позволяет сделать также вывод о том, что до сих пор непонятым остается механизм взаимодействия различных факторов запуска эмпатической реакции.

Важно сказать, что в ситуации необходимости проявления эмпатического поведения ребенок раннего возраста использует необходимые ресурсы эмоционального и когнитивного компонентов при условии, что он способен репрезентировать чужой наблюдаемый опыт. В структуре такой репрезентации и последующего эмпатического поведения в раннем возрасте важную роль могут играть ряд эмоциональных и социально-когнитивных факторов собственного опыта ребенка, усвоенного им в различных социально значимых, эмоционально окрашенных ситуациях. В ситуации наблюдаемого ребенком негативного переживания другого такими факторами, в частности, могут быть: 1) поведенческий репертуар, демонстрируемый взрослым и тем самым присутствующий в опыте ребенка и соответствующий данному типу социальной ситуации и 2) собственный актуальный эмоциональный опыт негативного переживания в данной ситуации. Такие факторы могут иметь фасилитирующее значение собственно для проявления эмпатии ребенком раннего возраста и служить основой для дальнейшего процесса интериоризации форм эмпатического поведения. Однако, несмотря на активный интерес зарубежных исследователей к социальным факторам развития эмпатии у детей, процесс интериоризации не нашел должного внимания к себе в рассматриваемой области исследования.

Так, по результатам проведенного обзора, исследование роли социально-когнитивной и эмоциональной составляющих в структуре собственного опыта ребенка и степени участия этих составляющих в запуске эмпатического поведения, а также интериоризации является перспективным направлением экспериментального исследования. В целом можно отметить, что на сегодняшний день область исследований, связанная с работой и развитием механизмов, отвечающих за проявление поведения эмпатии, имеет ряд вопросов, требующих более пристального изучения.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 15-06-10943.

Funding

This work was supported by grant RFH № 15-06-10943.

Литература

References

1. Холмогорова А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 25–43. doi:10.17759/chp.2015110304
2. Ainsworth M., Blehar M., Waters E., Wall S. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. New York and London: Psychology Press, 2015. 410 p.
3. Batson C., Dyck J., Brandt J., Batson J., Powell A., McMaster M., Griffitt C. Five studies testing two new egoistic alternatives to the empathy-altruism hypothesis // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 55. № 1. P. 52–77.
4. Batson C. The altruism question: Toward a social-psychological answer. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. 255 p.
5. Carr L., Iacoboni M., Dubeau M., Mazziotta J., Lenzi G. Neural mechanisms of empathy in humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas // PNAS. 2003 Vol. 100. № 9. P. 5497–5502.
6. Cornell A., Frick P. The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent-reported guilt and empathy in preschool children // Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 2007. Vol.36. № 3. P. 305–318.
7. Darwall S. Empathy, sympathy, care // Philosophical Studies, 89, 1998. Vol. 89. № 2. P. 261–282.
8. Davis M., Oathout A. Maintenance of satisfaction in romantic relationships: Empathy and relational competence // Journal of Personality and Social Psychology, 1987. Vol. 53. № 2. P. 397–410.
9. De Waal, F. B. M. Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy // Annual Review of Psychology, 2008. Vol. 59. P. 279–300. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093625
10. Decety J., Jackson P. A social-neuroscience perspective on empathy // Current Directions in Psychological Science, 2006. Vol. 15. № 2. P. 54–58. doi: 10.1111/j.0963-7214.2006.00406
11. Decety J. and Ickes W. The Social Neuroscience of Empathy. London: MIT Press, 2009. 245 p.
12. Dimberg U., Thunberg, M., Elmehed K. Unconscious facial reactions to emotional facial expressions // Psychological Science, 2000. Vol. 11. № 1. P. 86–89. doi: 10.1111/1467-9280.00221
13. Dunfield, Kuhlmeier V., O'Connell L. and Kelley E. Examining the Diversity of Prosocial Behavior: Helping, Sharing, and Comforting in Infancy // Infancy, 2011. Vol. 16. № 3. P. 227–247.
14. Eisenberg, N., I.K. Guthrie, B.C. Murphy, S.A. Shepard, A. Cumberland, and G. Carlo. Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study // Child Development, 1999. Vol. 70. № 6, P. 1360–1372. doi: 10.1111/1467-8624.00100
15. Eisenberg, N., Miller P. The relation of empathy to prosocial and related behaviors // Psychological Bulletin, 1987. Vol. 101. № 1. P. 91–119.
16. Eslinger P. Neurological and neuropsychological bases of empathy // European Neurology, 1998. Vol. 39. № 4. P. 193–199.
17. Feldman R. Mother-infant synchrony and the development of moral orientation in childhood and adolescence: Direct and indirect mechanisms of developmental continuity // American Journal of Orthopsychiatry, 2007. Vol. 77. № 4. P. 582–597. doi: 10.1037/0002-9432.77.4.582

1. Kholmogorova A.B. The Role of L.S. Vygotsky's Ideas in the Development of Social Cognition Paradigm in Modern Psychology: A Review of Foreign Research and Discussion on Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 25–43. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110304
2. Ainsworth M., Blehar M., Waters E., Wall S. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. New York and London: Psychology Press, 2015. 410 p.
3. Batson C., Dyck J., Brandt J., Batson J., Powell A., McMaster M., Griffitt C. Five studies testing two new egoistic alternatives to the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988, no. 1, pp. 52–77.
4. Batson C. The altruism question: Toward a social-psychological answer. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991, 255 p.
5. Carr L., Iacoboni M., Dubeau M., Mazziotta J., Lenzi G. Neural mechanisms of empathy in humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas. *PNAS*, 2003, no. 9, pp. 5497–5502.
6. Cornell A., Frick P. The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent-reported guilt and empathy in preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2007, no. 3, pp. 305–318.
7. Darwall S. Empathy, sympathy, care. *Philosophical Studies*, 1998, no. 2, pp. 261–282.
8. Davis M., Oathout A. Maintenance of satisfaction in romantic relationships: Empathy and relational competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, no. 2, pp. 397–410.
9. De Waal, F. B. M. Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 2008, no. 59, pp. 279–300. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093625
10. Decety J., Jackson P. A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 2006, no. 2, pp. 54–58. doi: 10.1111/j.0963-7214.2006.00406
11. Decety J. and Ickes W. The Social Neuroscience of Empathy. London: MIT Press, 2009. 245 p.
12. Dimberg U., Thunberg, M., Elmehed K. Unconscious facial reactions to emotional facial expressions. *Psychological Science*, 2000, no. 1, pp. 86–89. doi: 10.1111/1467-9280.00221
13. Dunfield, Kuhlmeier V., O'Connell L. and Kelley E. Examining the Diversity of Prosocial Behavior: Helping, Sharing, and Comforting in Infancy. *Infancy*, 2011, no. 3, pp. 227–247.
14. Eisenberg, N., I.K. Guthrie, B.C. Murphy, S.A. Shepard, A. Cumberland, and G. Carlo. Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 1999, no. 6, pp. 1360–1372. doi: 10.1111/1467-8624.00100
15. Eisenberg, N., Miller P. The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 1987, no. 1, pp. 91–119.
16. Eslinger P. Neurological and neuropsychological bases of empathy. *European Neurology*, 1998, no. 4, pp. 193–199.
17. Feldman R. Mother-infant synchrony and the development of moral orientation in childhood and adolescence: Direct and indirect mechanisms of developmental continuity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2007, no. 4, pp. 582–597. doi: 10.1037/0002-9432.77.4.582
18. Freud S. Civilization and its discontents. New York: Doubleday Anchor Books, 1958. 356 p.
19. Gallese V., Rochat M., Cossu G., Sinigaglia C. Motor cognition and its role in the phylogeny and ontogeny of action understanding. *Developmental Psychology*, 2009, no. 1, pp. 103–113.

18. Freud S. Civilization and its discontents. New York: Doubleday Anchor Books, 1958. 356 p.
19. Gallese V., Rochat M., Cossu G., Sinigaglia C. Motor cognition and its role in the phylogeny and ontogeny of action understanding // *Developmental Psychology*, 2009. Vol. 45. № 1. P. 103–113.
20. Goldsmith H., Buss A., Plomin R., Rothbart M., Thomas A., Chess S. Hinde R. and McCall R. "Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches" // *Child Development*, 1987. Vol. 58. № 2. P. 505–529.
21. Hess U., Bourgeois P. You smile—I smile: Emotion expression in social interaction // *Biological Psychology*, 2010. Vol. 84. № 3. P. 514–520.
22. Hodges S., Wegner D. Automatic and controlled empathy // W. Ickes (Ed.) *Empathic accuracy* (P. 311–339) / New York: Guilford Press, 1997. 352 p.
23. Hoffman M. Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation // *Developmental Psychology*, 1975. Vol. 11. № 5. P. 607–622.
24. Hoffman M. The development of empathy // J. Rushton, M. Sorrentino (Eds.) *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives* (P. 41–63) / Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981. 218 p.
25. Hoffman M. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press, 2001. 328 p.
26. Ickes W. Empathic accuracy // *Journal of Personality*, 1993. Vol. 61. № 4. P. 587–610.
27. Kagan J., Fox N. Social, Emotional, and Personality Development. Published Online: 1 Jun 2007. doi: 10.1002/9780470147658.
28. Kestenbaum, R., Farber E., Sroufe L. Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history // *New Directions for Child Development*, 1989, 1989, no. 44, pp. 51–56.
29. Knafo A., Zahn-Waxler C., Van Hulle C., Robinson J., Rhee S. The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions // *Emotion* 2008, Vol. 8. № 6. P. 737–752.
30. Kochanska, G. Mutually responsive orientation between mothers and their young children: A context for the early development of conscience // *Current Directions in Psychological Science*, 2002. Vol. 11. № 6. P. 191–195.
31. Kochanska G., Forman D., Aksan N., Dunbar S. Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2005. Vol. 46. № 1. P. 19–34.
32. Kohlberg L., Kramer R. Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development // *Human Development*, 1969. Vol. 12, № 2. P. 93–120. doi:10.1159/000270857
33. Iacoboni M. Mirroring people: The new science of how we connect with others. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2008. 303 p.
34. Iacoboni M., Dapretto M. The mirror neuron system and the consequences of its dysfunction // *Nature Reviews Neuroscience* 2006. № 7. P. 942–951.
35. Jackson P., Meltzoff A., Decety J. Neural circuits involved in imitation and perspective-taking // *NeuroImage*, 2006. Vol. 31. № 1. P. 429–439.
36. Liu D., Wellman H., Tardif T., Sabbagh M. Theory of mind development in Chinese children: A meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages // *Developmental Psychology*, 2008. Vol. 44. № 2. P. 523–531.
20. Goldsmith H., Buss A., Plomin R., Rothbart M., Thomas A., Chess S. Hinde R. and McCall R. "Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches". *Child Development*, 1987, no. 2, pp. 505–529.
21. Hess U., Bourgeois P. You smile—I smile: Emotion expression in social interaction. *Biological Psychology*, 2010, no. 3, pp. 514–520.
22. Hodges S., Wegner D. Automatic and controlled empathy. In W. Ickes (ed.), *Empathic accuracy* (pp. 311–339). New York: Guilford Press, 1997. 352 p.
23. Hoffman M. Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 1975, no. 5, pp. 607–622.
24. Hoffman M. The development of empathy. In Rushton J.P. (eds.), *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives* (pp. 41–63). Hillsdale, New York: Erlbaum, 1981. 218 p.
25. Hoffman M. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press, 2001. 328 p.
26. Ickes W. Empathic accuracy. *Journal of Personality*, 1993, no. 4, pp. 587–610.
27. Kagan J., Fox N. Social, Emotional, and Personality Development. Published Online: 1 Jun 2007. doi: 10.1002/9780470147658.
28. Kestenbaum, R., Farber E., Sroufe L. Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. *New Directions for Child Development*, 1989, 1989, no. 44, pp. 51–56.
29. Knafo A., Zahn-Waxler C., Van Hulle C., Robinson J., Rhee S. The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 2008, no. 6, pp. 737–752.
30. Kochanska, G. Mutually responsive orientation between mothers and their young children: A context for the early development of conscience. *Current Directions in Psychological Science*, 2002, no. 6, pp. 191–195.
31. Kochanska G., Forman D., Aksan N., Dunbar S. Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2005, no. 1, pp. 19–34.
32. Kohlberg L., Kramer R. Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development. *Human Development*, 1969, no. 2, pp. 93–120. doi:10.1159/000270857
33. Iacoboni M. Mirroring people: The new science of how we connect with others. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2008. 303 p.
34. Iacoboni M., Dapretto M. The mirror neuron system and the consequences of its dysfunction. *Nature Reviews Neuroscience*, 2006, no. 7, pp. 942–951.
35. Jackson P., Meltzoff A., Decety J. Neural circuits involved in imitation and perspective-taking. *NeuroImage*, 2006, no. 1, pp. 429–439.
36. Liu D., Wellman H., Tardif T., Sabbagh M. Theory of mind development in Chinese children: A meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages. *Developmental Psychology*, 2008, no. 2, pp. 523–531.
37. McDonald N., Messinger D. The Development of Empathy: How, When, and Why. Miami: Miami University, 2009. 35 p.
38. Martin G., Clark R. Distress crying in neonates: Species and peer specificity. *Developmental Psychology*, 1982, no. 1, pp. 3–9.
39. Meltzoff A., Moore M. Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 1983, no. 3, pp. 702–709.

37. McDonald N., Messinger D., The Development of Empathy: How, When, and Why. Miami: Miami University, 2009. 35 p.
38. Martin G., Clark R. Distress crying in neonates: Species and peer specificity // *Developmental Psychology*, 1982. Vol. 18. № 1. P. 3–9.
39. Meltzoff A., Moore M. Newborn infants imitate adult facial gestures // *Child Development*, 1983. Vol. 54. № 3. P. 702–709.
40. Meltzoff A., Moore M. Explaining facial imitation: A theoretical model // *Early Development and Parenting*, 1997. Vol. 6. № 3–4. P. 179–192.
41. Meltzoff A., Prinz W. The imitative mind: Development, evaluation, and brain bases. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 353 p.
42. Meltzoff A. 'Like me': a foundation for social cognition // *Developmental Science*, 2007. Vol. 10, № 1. P. 126–134.
43. Mikulincer M., Gillath O., Halevy V., Avihou N., Avidan S., Eshkoli N. Attachment theory and reactions to others' needs: Evidence that activation of the sense of attachment security promotes empathic responses // *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001. Vol. 81. № 6. P. 1205–1224.
44. Oberman L., Winkielman P., Ramachandran V. Face to face: Blocking facial mimicry can selectively impair recognition of emotional expressions // *Social Neuroscience*, 2007. Vol. 2. № 3–4. P. 167–178.
45. Piaget J. The moral judgment of the child. New York: Free Press Paperbacks, 1997. 413 p.
46. Preston S. and de Waal F B M Empathy: Its ultimate and proximate bases // *Behavioral and Brain Sciences*, 2002. Vol. 25. № 1. P. 1–20. doi:10.1017/S0140525X02000018
47. Rothbart M. Temperament, Development, and Personality // *Psychological Science*, 2007. Vol. 16. № 4207. P. 212.
48. Ruby P., & Decety J. How would you feel versus how do you think she would feel? A neuroimaging study of perspective taking with social emotions // *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2004. Vol. 16. № 6. P. 988–999.
49. Sagi A. and Hoffman M. Empathic distress in the newborn // *Developmental Psychology*, 1976. Vol. 12. № 2. P. 175–176.
50. Sato W., Yoshikawa S. Spontaneous facial mimicry in response to dynamic facial expressions // *Cognition*, 2007. Vol. 104. № 1. P. 1–18.
51. Simner M. Newborn's response to the cry of another infant // *Developmental Psychology*, 1971. Vol. 5. № 1. P. 136–150.
52. Sonnby-Borgstrom M., Jonsson P., Svensson O. Emotional empathy as related to mimicry reactions at different levels of information processing // *Journal of Nonverbal Behavior*, 2003. Vol. 27. № 1. P. 3–23.
53. Spinrad T., Stifter C. Toddlers' Empathy-Related Responding to Distress: Predictions From Negative Emotionality and Maternal Behavior in Infancy // *Infancy*, 2006. Vol. 10. № 2. P. 97–121.
54. Stel M., van Knippenberg A. The role of facial mimicry in the recognition of affect // *Psychological Science*, 2008. Vol. 19. № 10. P. 984–985. doi: 10.1111/j.1467-9280.2008.0218
55. Svetlova M., Nichols S. and Brownell C. Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping // *Child Development*, 2010. Vol. 81. № 6. P. 1814–1827.
56. Thomas A., Chess S., Birch H., Hertzog M., Korn S. Behavioral individuality in early childhood. New York: University Press, 1963. 135 p.
57. Van der Mark I., van IJzendoorn M., Bakermans-Kranenburg M. Development of empathy in girls during the
40. Meltzoff A., Moore M. Explaining facial imitation: A theoretical model. *Early Development and Parenting*, 1997, no. 3–4, pp. 179–192.
41. Meltzoff A., Prinz W. The imitative mind: Development, evaluation, and brain bases. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 353 p.
42. Meltzoff A. 'Like me': a foundation for social cognition. *Developmental Science*, 2007, no. 1, pp. 126–134.
43. Mikulincer M., Gillath O., Halevy V., Avihou N., Avidan S., Eshkoli N. Attachment theory and reactions to others' needs: Evidence that activation of the sense of attachment security promotes empathic responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, no. 6, pp. 1205–1224.
44. Oberman L., Winkielman P., Ramachandran V. Face to face: Blocking facial mimicry can selectively impair recognition of emotional expressions. *Social Neuroscience*, 2007, no. 3–4, pp. 167–178.
45. Piaget J. The moral judgment of the child. New York: Free Press Paperbacks, 1997. 413 p.
46. Preston S. and de Waal F B M. Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 2002, no. 1, pp. 1–20. doi:10.1017/S0140525X02000018
47. Rothbart M. Temperament, Development, and Personality. *Psychological Science*, 2007, no. 4207, pp. 212–222.
48. Ruby P., & Decety J. How would you feel versus how do you think she would feel? A neuroimaging study of perspective taking with social emotions. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2004, no. 6, pp. 988–999.
49. Sagi A. and Hoffman M. Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 1976, no. 2, pp. 175–176.
50. Sato W., Yoshikawa S. Spontaneous facial mimicry in response to dynamic facial expressions. *Cognition*, 2007, no. 1, pp. 1–18.
51. Simner M. Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, 1971, no. 1, pp. 136–150.
52. Sonnby-Borgstrom M., Jonsson P., Svensson O. Emotional empathy as related to mimicry reactions at different levels of information processing. *Journal of Nonverbal Behavior*, 2003, no. 1, pp. 3–23.
53. Spinrad T., Stifter C. Toddlers' Empathy-Related Responding to Distress: Predictions From Negative Emotionality and Maternal Behavior in Infancy. *Infancy*, 2006, no. 2, pp. 97–121.
54. Stel M., van Knippenberg A. The role of facial mimicry in the recognition of affect. *Psychological Science*, 2008, no. 10, pp. 984–985. doi: 10.1111/j.1467-9280.2008.0218
55. Svetlova M., Nichols S. and Brownell C. Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping. *Child Development*, 2010, no. 6, pp. 1814–1827.
56. Thomas A., Chess S., Birch H., Hertzog M., Korn S. Behavioral individuality in early childhood. New York: University Press, 1963. 135 p.
57. Van der Mark I., van IJzendoorn M., Bakermans-Kranenburg M. Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development*, 2002, no. 6, pp. 451–468.
58. Wellman H., Cross D., Watson J. Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 2001, no. 3, pp. 655–684.
59. Young S., Fox N., Zahn-Waxler C. The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental Psychology*, 1999, no. 5, pp. 1189–1197.
60. Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M. The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 1990, no. 4, pp. 107–130.

second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament // *Social Development* 2002. Vol. 11. № 6. P. 451–468.

58. Wellman H., Cross D., Watson J. Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief // *Child Development*, 2001. Vol. 72. № 3. P. 655–684.

59. Young S., Fox N., Zahn-Waxler C. The relations between temperament and empathy in 2-year-olds // *Developmental Psychology*, 1999. Vol. 35. № 5. P. 1189–1197.

60. Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M. The origins of empathic concern // *Motivation and Emotion*, 1990. Vol. 14. № 4. P. 107–130.

61. Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M., Wagner E., Chapman M. Development of concern for others // *Developmental Psychology*, 1992a. Vol. 28. № 2. P. 126–136.

62. Zahn-Waxler C., Robinson J., Emde R. The development of empathy in twins // *Developmental Psychology*, 1992b. Vol. 28. № 6. P. 1038–1047.

63. Zhou Q., Eisenberg N., Losoya S., Fabes R., Reiser M., Guthrie I., Murphy B., Cumberland A., Shepard S. The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study // *Child Development*, 2002. Vol. 73. № 3. P. 893–915.

61. Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M., Wagner E., Chapman M. Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 1992a, no. 2, pp. 126–136.

62. Zahn-Waxler C., Robinson J., Emde R. The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 1992b, no. 6, pp. 1038–1047.

63. Zhou Q., Eisenberg N., Losoya S., Fabes R., Reiser M., Guthrie I., Murphy B., Cumberland A., Shepard S. The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 2002, no. 3, pp. 893–915.

Учебная проба как проект и реальность в учебной деятельности подростков

Е.В. Чудинова*,
ФГБНУ «ПИ РАО им. Л.В. Щукиной», Москва, Россия,
chudinova_e@mail.ru

Проблема присвоения учеником средств и способов действия является одной из ключевых проблем психологии образования. Поставленная еще Л.С. Выготским, она далека от окончательного решения. В рамках теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова проведены многочисленные исследования формирования научных понятий в экспериментальном обучении школьников. На сегодняшний момент наиболее загадочной является точка перехода от «чужой» модели, способа, понятия к «своему», т. е. превращения средства, построенного в совместно-распределенной деятельности класса, в ресурс собственного действия ученика. В статье изложена развернутая гипотеза о специфике строения учебной деятельности подростка, включающей в себя не только решение учебных задач, но и выполнение учебных проб. В работе вводится понятие учебной пробы, рассматриваются организационно-педагогические условия ее проектирования, психологические особенности ее реализации, симптомы свершения пробы. Рассматриваются примеры учебных проб в обучении-учении школьников 6–7-го классов.

Ключевые слова: учебная деятельность, учебная задача, учебная проба, моделирование, усвоение научных понятий, функциональное поле действия.

Learning Try-Out as Project and Reality in Learning Activity of Adolescents

Ye.V. Chudinova,
L.V. Shchukina Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
chudinova_e@mail.ru

The problem of a child's appropriation of new means of action is one of the most essential in psychology of education. Raised initially by L.S. Vygotsky, it is still far from being solved. Numerous studies on the formation of scientific concepts have been carried out within the framework of D.B. Elkonin and V.V. Davydov's theory of learning activity. Currently, the most mysterious is the point of transition from "someone else's" model/means/concept to "one's own", i.e. the transformation of the means based on collectively distributed activity of a class into an individual resource of action. The paper suggests a hypothesis on the specifics of learning activity in adolescents which involves not only solving learning tasks, but also conducting so-called learning try-outs. The paper introduces the concept of learning try-out and analyses the organizational and pedagogical conditions surrounding its design and the psychological features of its implementation, finally describing the symptoms of its accomplishment. Examples of learning try-outs in teaching/learning of 6th–7th-year students are provided as well.

Keywords: learning activity, learning task, learning try-out, modelling, appropriation of scientific concepts, functional field of action.

Для цитаты:

Чудинова Е.В. Учебная проба как проект и реальность в учебной деятельности подростков // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 24–30. doi: 10.17759/chp.2017130203

For citation:

Chudinova Ye.V. Learning Try-Out as Project and Reality in Learning Activity of Adolescents. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 24–30. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130203

* Чудинова Елена Васильевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник (ФГБНУ «ПИ РАО им. Л.В. Щукиной»), Москва, Россия. E-mail: chudinova_e@mail.ru
Chudinova Yelena Vasilyevna, PhD in Psychology, Leading Research Fellow, L.V. Shchukina Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: chudinova_e@mail.ru

Проблема. Одной из основных задач психологии обучения является «вскрытие внутренней логики, внутреннего хода развития, вызываемых к жизни тем или иным ходом обучения» [2, с. 246]. Признанными достижениями в решении этой важнейшей задачи являются исследования учебной деятельности младших, начатые в лаборатории Д.Б. Эльконина, которую впоследствии возглавил В.В. Давыдов [4; 5; 6; 16]. Наряду с очевидными и признанными научным сообществом достижениями в области изучения развивающих эффектов обучения в условиях начальной школы отмечалось, что не все возможно сделать в пределах младшего школьного возраста. Некоторые процессы интериоризации, такие как, например, присвоение способов регуляции учебной деятельности, составляют «основную задачу второго этапа развивающего обучения, который при нормальных условиях охватывает подростковый возраст (6–9-й классы)...» [6].

Л.С. Выготский, характеризуя процесс интериоризации, отмечал, что операция долгое время продолжает существовать и изменяться как внешняя форма деятельности, прежде чем уйдет окончательно внутрь [2]. В многочисленных исследованиях интериоризации, проведенных позднее П.Я. Гальпериным и исследователями его школы [3], акцент был сделан именно на проблеме перехода действия во внутренний план. В то же время другая сторона процесса интериоризации, т. е. переход от разделенного между людьми к инициативному собственному действию, пусть и во внешней форме, осталась за пределами этих исследований. Однако в работах В.В. Давыдова и его учеников акцент в исследованиях интериоризации сместился именно в эту сторону, что увидел В.П. Зинченко, подводя итоги этой работы: «Итак, мы нашли ключевые слова: не внешнее — внутреннее, не видимое и невидимое, а чужое — свое...» [8, с. 23]. В.П. Зинченко поставил вопросы дальнейшего исследования следующим образом:

В какие моменты осуществляется акт сращения внешнего и внутреннего?

Кто субъект «творения» внутреннего пространства?

Анализ попыток решения проблемы. Эти вопросы сходным образом формулировались в рамках проекта «Подростковая школа»¹, одной из исследовательских задач которого было определение возможностей индивидуализации учебной деятельности, т. е. становления индивидуального субъекта учебной деятельности — инициативного, самостоятельного и ответственного. Акцент был сделан на работы с понятиями и моделями.

Б.Д. Эльконин заметил наличие зазора между контекстным, типовым применением модели и сво-

бодным, ресурсным действием, что позволило ему выделить и назвать этот переход «перефункционализацией модели» — превращением модели из выстроенного классом понятия в средство собственного действия каждого ученика [15]. Если «младший школьник находится как бы «в понятии», то подросток должен работать «с» понятием как со средством. Его взгляд должен становиться шире — он должен видеть ограничения той или иной понятийной логики, понимать, какое новое знание может дать та или иная модель, а какое — нет» [16, с. 124]. П.Г. Нежнов сформулировал гипотезу о функциональном поле действия как психологическом новообразовании подросткового возраста, являющемся результатом систематического опробования новых возможных целей и собственных задач и, соответственно, целевым ориентиром соответствующего образовательного цикла [9, с. 142].

Разработанная в 2008–2011 гг. методика SAM² [10] дала возможность диагностировать наличие/отсутствие у ученика свободного владения способом действия (на функциональном уровне), причем если даже большинство учеников обследуемого класса отличались хорошим уровнем качества знаний³, то свободно владели понятием единицы. И на вопрос, какими педагогическими действиями можно увеличить число учеников, владеющих разными способами действий на функциональном уровне, ответа по-прежнему не было. Б.Д. Эльконин указывал, что необходимо более пристально рассмотреть фазу генезиса пробно-поискового действия, т. е. саму ситуацию опосредствования [15]. Г.А. Цукерман связала достижение функционального уровня в развитии понятий с особенностями участия ребенка в построении и преобразовании модели: «...Там, где ребенок начинает мысленно оперировать одновременно двумя взаимосвязанными и взаимодополняющими средствами анализа предмета, возникает свободное действие в логике предмета» [14].

Подводя итог этой работе, можно отметить, что в первую очередь встает проблема перехода инициативы от класса как коллективного субъекта учебной деятельности к индивидуальному субъекту действия, для которого эта модель/понятие может стать или не стать средством собственного действия. Для решения этой проблемы необходимо было найти в образовательном процессе, выделить и описать такую единицу реальности совместного действия, в которой систематически бы порождалось инициативное действие подростка, превращающее построенную классом модель/понятие в ресурс собственного действия.

Инициативное действие — это всегда попытка решения собственной, или принятой в качестве соб-

¹ Проект Международной ассоциации «Развивающее обучение» (2000–2004). В разработке концепции подростковой школы, создании и апробации учебных курсов физики, химии, биологии, географии, математики участвовали сотрудники лаборатории В.В. Давыдова, которую в это время возглавлял уже Б.Д. Эльконин, сотрудники других лабораторий ПИ РАО, педагоги и психологи разных школ страны. На разных этапах работы в ней принимало участие от 40 до 70 школ России.

² Коллективом под руководством П.Г. Нежнова.

³ На понятийном уровне, демонстрируя системность и обобщенность знаний.

ственной, задачи. Если для ученика начальной школы зачастую естественно принять задачу, поставленную взрослым или классом как свою, то для подростка это не всегда так. В то же время в подростковом возрасте у человека начинают оформляться собственные цели и появляться свои личные задачи.

Исследуя совершенно в другом контексте⁴ проблему принятия человеком мыслительной задачи, В.А. Петровский в свое время обнаружил явление, названное им «второй задачей» [12]. Причем интересно, что в экспериментах В.А. Петровского и его коллег испытуемыми часто были именно подростки. «Вторая задача» — это личностная задача, которая может быть поставлена перед собой человеком в ситуации решения поставленной перед ним задачи познавательной. Решая ее, человек отвечает для себя на вопрос: могу или не могу?

Постановка задачи на проектирование учебных проб в подростковой школе. Нужно проектировать учебную деятельность в подростковом возрасте так, чтобы систематически провоцировалась постановка личностных задач учениками, решающими задачи мыслительные. Иными словами, необходимо было найти такую форму задачи первой — мыслительной, чтобы ее постановка была провокацией постановки подростками задачи второй — личностной, а рефлексия, выбор, использование знаково-символических форм (средств) становилось условием решения как первой, так и второй задачи. В этом случае систематическое воспроизведение в практике обучения задач подобного типа способствовало бы превращению моделей/понятий, выстроенных классом при решении учебных задач (в смысле В.В. Давыдова), в ресурсы собственных действий подростка.

Характер задания и способ его выполнения, которые, на наш взгляд, являются искомым типом совместно-распределенных действий, были названы нами **учебной пробой** (в отличие от учебной задачи).

В чем специфика таких специально проектируемых в курсе обучения заданий?

1. Они занимают особое место в учебной деятельности класса. Они необходимы, когда учебная модель в той или иной степени выстроена и проработана детьми под руководством учителя, т. е. ученики могут использовать учебную модель для решения задач, для которых она создавалась.

2. Задания имеют рамочный характер, т. е. предполагают изрядную свободу в выборе путей и способов выполнения. Рамка дает возможность ученику поставить собственную цель. Желательно при этом, чтобы такое задание на первый взгляд казалось ученикам невыполнимым (чуть-чуть похожим на известное из сказки «пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что...»). В силу принципиальной недоопределенности и достаточной масштабности рамки подобное задание может быть воспринято как вызов. Мера этого вызова определяется ребенком, т. е. личностная

задача, если она ставится, соразмеряется с собственными силами. Становится возможной «игра с самим собой» внутри некоторого пространства, очерченного рамками задания.

3. Отсюда вытекает следующая важная характеристика таких заданий — необходимость существенной временной паузы во взаимодействии учителя с учениками. Ученикам нужно время, чтобы обратиться к себе, найти и оценить свои ресурсы, подтянуть силы, конкретизировать задачу, т. е. самоопределившись в задаче. И речь идет не только о непосредственных дополнительных указаниях, которые всегда норовит выдать долго молчащий учитель (уточнения, вопросы по ходу, инструкции и т. п.), но и об отсутствии письменных инструкций-подпорок, алгоритмов действия в такой ситуации и пр. Ученики, получив задание, какое-то время должны быть предоставлены сами себе.

4. В то же время, несмотря на кажущуюся невыполнимость задания, у учеников уже должны к этому времени потенциально быть необходимые для его решения средства. Этим учебные пробы отличаются от типичных олимпиадных заданий, выявляющих особо сообразительных и творческих или, наоборот, очень эрудированных учеников, знающих ответ заранее. Средства у учеников есть потенциально: в виде выстроенной классом модели, зафиксированной схематически и представленной частично в памяти учеников, частично в виде возможных внешних опор — страниц созданного детьми справочника, рабочей тетради и пр. В качестве средств они использовались ранее только в очевидной ситуации необходимости их применения — в контексте задач, подобных тем, в которых и для решения которых строилась модель (понятие).

5. Особенностью содержания обучения в основной школе, выстроенного в логике учебной деятельности⁵, по сравнению с содержанием начальной школы является принципиальная «многомодельность», «многоязычие» [16]. Каждый учебный предмет не строится в монологовике разворачивания одного понятия, а является системой разворачивающихся понятий, которые находятся между собой в отношениях сложной координации. Вместе с тем каждая строящаяся в рамках предмета учебная модель представляет собой сложную систему переходов между разнообразными знаково-символическими формами.

В работе с такой моделью у ученика появляется реальная необходимость «мысленно оперировать одновременно двумя взаимосвязанными и взаимодополняющими средствами анализа предмета» [14]. Многообразие модельных форм обеспечивает ситуацию реального выбора. Отсутствие прямого указания на необходимость использования того или иного средства, т. е. невынужденность ситуации, обеспечивает свободу действия. Таким образом, учебная проба может случиться в ситуации предъявления такого задания, а может и не случиться.

⁴ В изучении надситуативной активности.

⁵ См. ранее проект «Подростковая школа».

6. Важным элементом учебной пробы является совместный с другими учениками и учителем анализ результата работы — полученного учеником продукта как способ осознания ребенком его опор⁶.

Получается, что, с одной стороны, в ситуации учебной пробы для ученика существует задание с его требованиями, но с другой — пространство действия является достаточно свободным, не полностью регламентированным и если ученик «пороеется» в своем опыте, то сможет обнаружить необходимые для решения инструменты и знания. Такое построение задания является провокацией самостоятельной постановки учеником личностной задачи и в то же время обеспечивает возможность решения им мыслительной задачи — путем превращения модели в средство собственного действия, путем применения неочевидного способа действия и осознания его как собственного работающего ресурса.

Постановка подростком дополнительной личностной задачи — его собственное действие. Поэтому построение задания по типу учебной пробы важно отличать от педагогического действия по «упаковке» познавательной задачи в привлекательную для детей «обертку», когда интерес ученика к заданию вызывается не внутренним вызовом, содержащимся в задаче, а внешней привлекательностью — например, новизной формы задания.

Опыт организации учебных проб в практике обучения подростков. Пример 1. Рассмотрим организацию учебной пробы в курсе биологии [7] в 6-м классе. Учитель показывает ученикам серию коротких видеофрагментов, демонстрирующих жизнедеятельность незнакомого детям и непонятного живого существа⁷, и предлагает интерпретировать увиденное: составить рассказ о том, как осуществлять свои функции этот организм. Видеозаписи практически не комментируются учителем, у учеников нет учебных или справочных текстов, где они могли бы вычитать нужную информацию.

Эта работа вызывает живейший интерес учеников. Они, практически не отрываясь от просмотра видеофрагментов, обращаются друг к другу со своими предположениями, рассуждают, инициативно заглядывают в справочник со схемами, созданный ими на основе ранее изученного, пытаются использовать все то, что им стало известно о строении и функционировании организма животных.

С тем же острым интересом выслушивается учениками сообщение одной из пар об их догадках. Дети соглашаются или спорят, приводят свои обоснования, крайне внимательно относятся к чужой точке зрения. Учитель участвует в роли организатора обсуждения, никак не комментируя правильность-неправильность догадок. Он обещает, что ученики

смогут проверить их дома, прочитав текст, который он прикрепит в электронном журнале. Учитель не делает этого сразу, и ученики начинают звонить ему по телефону и писать по электронной почте, напоминая об обещании.

Текст об инфузориях воспринимается детьми как критериальный, разрешающий их споры. Но на следующем уроке главным предметом обсуждения в классе становятся не сами инфузории и их строение, а те способы работы, которые привели к построению верных гипотез⁸. Так урок превращается в настоящее жизненное событие, где многие (но, конечно, не все) проверяют свои знания и умения на их ресурсность.

Пример 2. До изучения того, как происходит выделение у позвоночных животных, ученикам коротко рассказывают о том, что происходит, когда у человека отказывают почки, а также о том, что совсем недавно нашлось спасение для таких людей в виде созданного аппарата «искусственная почка». Ученикам предлагается за 10–15 минут повторить это открытие — изобрести принцип работы искусственной почки.

Необходимо еще раз обратить внимание на то, что личностная задача ставится самим подростком и постановка учителем мыслительной задачи только создает для этого условия. Соответственно, и старается ребенок для себя, и оценка для него важна в первую очередь своя собственная («могу или не могу?»). Хотя, конечно, каждому приятно получить и лестную внешнюю оценку.

Пример 3. На нескольких уроках дети решали учебную задачу. Они анализировали известные опыты с растениями⁹, обнаружили необходимость процесса фотосинтеза (еще не зная, что это и как называется по-научному). Классом была составлена схема связи процессов, происходящих в организме растения. Затем ученики спланировали собственные опыты, провели их и доказали, что открытый ими процесс действительно происходит.

После этого ученики получили задание: «Вы находитесь в английской гостиной конца XVIII в., где активно обсуждается научный спор Джозефа Пристли и Вильгельма Шееле и решается вопрос, чье мнение о роли растений в исправлении воздуха верно. Вы всем классом справились с проблемой. Подготовьте свое выступление, выступите и рассудите спорщиков».

Ученица, раньше никогда не отвечавшая сама, поднимает руку и выходит к доске. Ее плечи напряжены и опущены, взгляд устремлен в пол. Девочка говорит очень тихо, поэтому в классе наступает полнейшая тишина.

Ученица не только сформулировала итог общеклассной работы. Она выразила мысли класса в словах, которые могли бы быть доступны пониманию людей из лондонской гостиной XVIII в.! Ее рассказ —

⁶ Термин Б.Д. Эльконина [15].

⁷ Инфузории-туфельки.

⁸ Обсуждая эти материалы, Б.Д. Эльконин указал на необходимость наблюдения за тем, меняют ли школьники по собственной инициативе свои справочные листы после того, как работа осуществлена с той или иной степенью успешности, и это является одной из наших будущих задач.

⁹ Опыты Я.Б. Ван-Гельмонта, Дж. Пристли, В. Шееле и других ученых.

настоящее художественное произведение. Дети замирают, ощущая, что девочка сделала то, что мало кому под силу, и гораздо больше того, что требовалось в задании учителя. Воодушевленная своим рассказом и вниманием, девочка начинает говорить все громче, ее плечи расправляются. Когда она заканчивает свой монолог, класс взрывается аплодисментами.

Здесь важно не только и не столько признание классом сделанной работы, сколько то, что задание учителя было лишь поводом для взятия ребенком на себя «второй», более трудной, личностной задачи. Задача, сформулированная учителем, стала для нее вызовом.

Обсуждение опыта организации учебных проб.

Важнейшим признаком свершившейся учебной пробы может быть индивидуализированный результат выполнения задания — некоторое переименование знаковой формы модели (выбор отличающихся модельных средств, рисование схемы с сохранением ее смысла, но изменением формы). Это показатель того, что при выполнении такого задания действия, совершаемые учеником, и модель как средство приобретают для него личностный смысл (в терминологии А.Н. Леонтьева), а опыт собственной работы с моделью как со средством становится **извлекаемым**, т. е. доступным человеку в его произвольном действии, ресурсным.

Возможно, что еще одна важная сторона учебной пробы состоит в необходимости участия равновеликого партнера (например, соседа по парте в отличие от учителя). Решение задач такого рода требует опоры на модель, ее истолкования, интерпретации. Собщение своей интерпретации партнеру дает ребенку ощущение собственного действия. Равновеликость партнера позволяет действовать смело, рисковать в большей степени, чем если бы «зеркалом» служил учитель.

Учитель в учебной пробе, в свою очередь, играет другую, чрезвычайно важную роль. После совершения пробы он помогает ученику осознать характер его опор в осуществлении свершившегося действия, рассматривая вместе с ним получившийся продукт.

Таким образом, специфика учебной деятельности в подростковом возрасте состоит в том, что она имеет две главные составляющие: решение учебных задач и осуществление учебных проб. Понятно, что не все ученики и не каждый раз во время выполнения подобного задания совершают учебную пробу — точно так же, как не всякий раз каждый ученик оказывается полностью включенным в процесс решения учебной задачи. Однако систематическое включение заданий подобного типа в процесс обучения подростков, по-видимому, должно создавать условия, необходимые для превращения модели, выстроенной классом, в ресурс собственного действия каждого ученика.

Подобно тому, как в решении учебных задач можно выделить ряд учебных действий [4], так и в выполнении учебной пробы представлены следующие действия ученика:

а) предварительная оценка задачи и ее принятие как вызова своим возможностям (придание мысли-

тельной задаче статуса личностной — «удвоение» задачи);

б) обращение к своему опыту в целях поиска и анализа средств, пригодных для решения («проторенные дороги» к ресурсу);

в) пробное использование найденного средства в качестве ресурса действия;

г) контроль выполнения пробного действия и оценка средства как ресурса, а себя — как подтвердившего/не подтвердившего свои представления о собственных возможностях.

Косвенными признаками того, что учебная проба выполнена/случилась, вероятно, могут быть: высокий личный интерес в решении задачи и оценке классом результата, индивидуализация знаковых форм (не относящиеся к существу дела изменения, внесенные в общеклассную схему), временное повышение самооценки и уровня притязаний — ощущение гордости за свой прорыв.

Если учебная проба случилась, освоенное средство становится извлекаемым из опыта, т. е. доступным человеку в его произвольном действии, ресурсным, в той или иной степени осознанным.

Важно, что перефункционализация понятия, которая происходит в момент свершения учебной пробы, является, по-видимому, только началом построения функционального поля [9], т. е. всего возможного круга действий, совершаемых данным способом с помощью данного средства. Построение функционального поля будет осуществляться затем в течение многих лет начиная с этого момента.

Похоже, что наличие учебных проб в учебной деятельности подростка является важным условием становления его личности, так как личность, по словам П.Я. Гальперина, есть психологическая характеристика субъекта, сущность этой психологической характеристики субъекта заключается в ориентировке на самого себя как на существенное условие задачи.

Как писал в своих дневниках Д.Б. Эльконин, история субъекта имеет такие ступени: ориентировка на объективные условия задачи, ориентировка на образцы, ориентировка не только на объективные условия и образцы действия и результата, но и на самого себя, на свои качества (умения, знания и т. д.) как основное условие решения задачи [17].

Интересно было бы сравнить учебные пробы подростка с творческими работами учеников начальной школы, построенными сходным образом. Так, занятия изобразительным искусством (курс Ю.А. Полуянова и Т.А. Матис) предполагают двухтактные занятия, на которых вначале ученикам предлагается некоторый способ/средство действия, опробуемое в рамках технических упражнений, а затем предлагается выполнить самостоятельную творческую работу на некоторую заданную тему. Ю.А. Полуянов пишет: «...В самостоятельности способы художественной деятельности включаются в широкий контекст жизни детей, их интересов, отношений, идеалов, т. е. становятся средствами эстетического освоения действительности» [13, с. 9].

Подобным образом организовано и освоение средств читательской деятельности в курсе литературы как предмета эстетического цикла Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской. З.Н. Новлянская пишет: «...Уже в процессе освоения способа новой деятельности он (*ученик*. — *Авт.*) начинает активно искать свой собственный, индивидуальный вариант этого способа, «подгонять» его под себя...» [11, с. 4]. Очевидное сходство пробных творческих заданий в рамках эстетического цикла для начальной школы с учебными пробами подростка требует внимательного дальнейшего изучения и понимания.

Выводы

Специфика учебной деятельности в подростковом возрасте состоит в том, что она имеет две главные составляющие: решение учебных задач и осуществление учебных проб. Строя задания по типу учебной пробы, необходимо выполнить ряд условий:

- задание должно иметь рамочный характер, создавая возможность для постановки учеником собственной цели;

- оно не должно содержать прямых указаний на способ выполнения;

- субъективное ощущение у ученика трудности или даже невозможности решения должно сочетаться с наличием у ребенка потенциальных средств для выполнения задания;

- выполнение задания должно заканчиваться совместным анализом продукта и способа решения, определяющим осознание ребенком его опор.

Осуществление учебной пробы ребенком предполагает развертывание определенных действий: предварительной оценки задачи и ее принятия как вызова своим возможностям; обращения к своему опыту в целях поиска и анализа средств, пригодных для решения; пробного использования найденного средства; контроля выполнения пробного действия и оценки средства как ресурса. Возможно, что при этом будет происходить уточнение представлений о собственных возможностях.

В случае свершения учебной пробы освоенное средство становится извлекаемым из опыта, т. е. оно становится доступным человеку в его произвольном действии, а также в той или иной степени становится осознанным.

Литература

1. Аверков А.С., Ермаков С.В., Попов А.А. Открытое дополнительное образование. Бегство от школы или вызов развития // URL: <http://opencu.ru/page/odobegscholl> (дата обращения: 12.02.2014)
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
3. Гальперин П.Я. О формировании умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 111–114.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван: Луйс, 1981. 220 с.
6. Давыдов В.В., Репкин В.В. Дети растут. А вы? Как организовать развивающее обучение в 5–9 классах средней школы. [Электронный ресурс] Вестник. 1997. № 2 // URL: http://experiment.lv/rus/biblio/vestnik_2/v2_nau4lab_davidov_repkin.htm (дата обращения: 11.06.2016)
7. Зайцева В.Е., Чудинова Е.В. и др. Руководство по биологии. Модуль 2. Часть 1 «Животные». 3-е изд. М.: Авторский клуб, 2015. 112 с.
8. Зинченко В.П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира // Первые чтения памяти В.В. Давыдова. Сборник выступлений / Под ред. Б.А. Зельцмана. Рига — Москва: Эксперимент, 1999. С. 18–30.
9. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 133–146.
10. Нежнов П.Г. Тесты SAM (Student Achievements Monitoring): основания, устройство, применение. М.: Авторский клуб, 2015. 40 с.
11. Новлянская З.Н. Учение и творчество. М. — Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 112 с.
12. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 559 с.

References

1. Averkov A.S., Ermakov S.V., Popov A.A. Otkrytoe dopolnitel'noe obrazovanie. Begstvo ot shkoly ili vyzov razvitiya. [Elektronnyi resurs] [Open supplementary education. School avoidance or dare of development]. URL: <http://opencu.ru/page/odobegscholl> (Accessed: 12.02.2014)
2. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t., T. 2. Myshlenie i rech' [Thinking and language]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1982. 504 p.
3. Gal'perin P.Ya. O formirovanii umstvennykh deistvii i ponyatii [On the formation of mental actions and concepts]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2010, no. 3, pp. 111–114.
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: Publ. INTOR, 1996, 544 p.
5. Davydov V.V., Vardanyan A.U. Uchebnaya deyatel'nost' i modelirovanie [Learning activity and modeling], Erevan: Publ. Luis, 1981, 220 p.
6. Davydov V.V., Repkin V.V. Deti rastut. A vy? Kak organizovat' razvivayushchee obuchenie v 5–9 klassakh srednei shkoly [Elektronnyi resurs] [Children grow up. And you? How to organize developmental education in secondary school]. *Vestnik* [Gerald], 1997, no. 2. URL: http://experiment.lv/rus/biblio/vestnik_2/v2_nau4lab_davidov_repkin.htm (Accessed: 11.06.2016)
7. Zaitseva V.E., Chudinova E.V. [i dr] Rukovodstvo po biologii. Modul' 2. Chast' 1. "Zhivotnye" [Guide to Biology. Module 1 part 1 «Animals»]. Moscow: Publ. Avtorskii klub, 2015, 112 p.
8. Zinchenko V.P. Problema vneshnego i vnutrennego i stanovlenie obraza sebya i mira [The problem of internal and external in the development of images of self and peace]. In Zel'tserman B.A. (ed.), *Pervye chteniya pamyati V.V. Davydova. Sbornik vystuplenii* [The first reading of the memory Davydov. Compilation appearances], Riga-Moscow: Publ. Eksperiment, 1999, pp. 18–30.

13. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство. Содержание, методика и организация занятий в начальной школе. М.: Вита-пресс, 2006. 48 с.
14. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М: ОИРО, 2010. 432 с.
15. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.
16. Эльконин Б.Д., Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина – Давыдова // Вопросы образования. 2004. № 3. С.118–142.
17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
9. Nezhnov P.G., Oposredstvovanie i spontannost' v modeli «kul'turnogo razvitiya [Mediation and spontaneity in cultural development model]. *Vestnik Mosk. Un-ta. [Gerald of MGU]*, Seriya 14, Psikhologiya, 2007, no. 1, pp. 133–146.
10. Nezhnov P.G., Testy SAM (Student Achievements Monitoring): osnovaniya, ustroistvo, primenenie [Test SAM (Student Achievements Monitoring): the basis, structure and using]. Moscow: Publ. Avtorskii klub, 2015. 40 p.
11. Novlyanskaya Z.N., Uchenie i tvorchestvo [Learning and creativity]. Moscow – Obninsk: IG–SOTsIN, 2010. 112 p.
12. Petrovskii V.A., Chelovek nad situatsiei [Man over situation]. Moscow: Publ. Smysl, 2010. 559 p.
13. Poluyanov Yu.A., Izobrazitel'noe iskusstvo. Soderzhanie, metodika i organizatsiya zanyatii v nachal'noi shkole [Art. The contents, methodology and organization of training in primary school]. Moscow: Publ. Vita-press, 2006. 48 p.
14. Tsukerman G.A., Venger A.L., Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti. [The development of educational autonomy]. Moscow: Publ. OIRO, 2010. 432 p.
15. El'konin B.D., Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: Publ. ERGO, 2010. 280 p.
16. El'konin B.D., Vorontsov A.B., Chudinova E.V. Podrostkovyi etap shkol'nogo obrazovaniya v sisteme El'konina – Davydova [Secondary school organization in El'konin- Davydov system of education]. *Voprosy obrazovaniya [Questions of education]*, 2004, no. 3, pp. 118–142.
17. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works], Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 560 p.

От определения психических явлений к анализу направлений развития действий

С.В. Маланов*,
НОЧУ ВО МИП, Москва, Россия,
MalanovSV@mail.ru

В статье ставится проблема многообразия определений психических явлений и методологических подходов к их исследованию. Отстаивается необходимость монистического построения психологического знания, что требует последовательного выведения психических функций у живых организмов из законов эволюции, а специфических особенностей развития психики у людей — из законов антропогенеза и исторического развития человечества. Выделяются два центральных направления научного анализа, где психические явления рассматриваются в качестве процессов и функций, которые: а) локализованы в мозге и мозгом порождаются на основе «механизмов обработки информации»; б) локализованы между животными организмами и объектами, обеспечивая животным ориентировку в окружающем мире. Обсуждается проблема эволюционного развития у животных организмов функций ориентировки и организации взаимодействий с окружающей средой. Выделяются онтогенетические этапы включения языковых средств в организацию практических и умственных действий человека. Анализируются центральные направления формирования и развития действий и основания для выделения в их составе операций, соответствующих традиционно выделяемым психическим функциям.

Ключевые слова: локализация психических функций, психика и мозг, эволюция психической ориентировки, функциональные системы, умственные операции и действия, психические функции в составе действий, произвольные, преднамеренные и волевые действия.

From the Definitions of Mental Phenomena towards the Analysis of Developmental Perspectives of Actions

S.V. Malanov,
Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia,
MalanovSV@mail.ru

The paper addresses the issue of diversity of definitions of mental phenomena and methodological approaches to their exploration. It is argued that monistic construction of psychological knowledge is essential and requires drawing consistent conclusions about mental functioning in living organisms from the laws of evolution or, as in the case with humans, from the laws of anthropogenesis and historical development of humankind. The paper describes two main patterns of scientific analysis which consider mental phenomena as processes and functions that are: a) localized in and generated by the brain on the basis of 'information processing mechanisms'; b) localized between the living organisms and objects, ensuring their orientation

Для цитаты:

Маланов С.В. От определения психических явлений к анализу направлений развития действий // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 31–40. doi: 10.17759/chp.2017130204

For citation:

Malanov S.V. From the Definitions of Mental Phenomena towards the Analysis of Developmental Perspectives of Actions. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 31–40. (In Russ., abstr. in Engl.) doi: 10.17759/chp.2017130204

* *Маланов Сергей Владимирович*, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии образования, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП), Москва, Россия. E-mail: MalanovSV@mail.ru
Malanov Sergey Vladimirovich, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology in Education, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia. E-mail: MalanovSV@mail.ru

in the outer world. The paper also discusses the problem of evolutionary development of functions responsible for orientation and interaction with the environment in animals. It highlights the ontogenetic stages of integration of language means into the organization of practices and mental actions in humans and analyses the main patterns in the development of actions, as well as the grounds for selecting operations of which they consist and which correspond with traditionally described mental functions.

Keywords: localization of mental functions, mind and brain, evolution of mental orientation, functional systems, mental operations and actions, mental functions within actions, self-regulatory actions, volitional actions, premeditated actions.

В российской психологии в последние годы все чаще наблюдается игнорирование теоретических достижений системно-деятельностного подхода к анализу и объяснению психических явлений и культурно-исторической теории формирования высших психических функций при активном заимствовании теоретических объяснительных оснований зарубежной когнитивной психологии (когнитивной науки). При этом в определении предмета исследования сохраняются попытки вывести психические явления за пределы естественно-научного детерминизма. Отказ от детерминизма осуществляется разными способами. На основе деления психологии на естественно-научные и гуманитарные области и направления. Путем явного и неявного введения мистических оснований. На основе сведения психических явлений к разным вариантам регистрации и интерпретации рефлексивных самоотчетов, которые принимаются в качестве исходных оснований для выделения психических явлений. Путем использования философско-мировоззренческих позиций, на основе которых: а) все явления разделяются на психические (идеальные) и физические (материальные), а затем противопоставляются друг другу; б) у всех явлений выделяются и противопоставляются две группы свойств — психических и физических. Путем введения методологических принципов «плюрализма», «взаимного дополнения», «диалогизма» [15; 20]. Вместе с тем только с опорой на принцип методологического монизма может строиться научно непротиворечивая теория [17]. Реализация этого принципа в психологии требует последовательного выведения психических функций у живых организмов из законов эволюции, а специфических особенностей развития психики у людей (а также и явлений, исследуемых гуманитарными науками) — из законов антропогенеза и исторического развития человечества.

Среди психологов, разделяющих установку на построение научной монистической теории развития психических функций, явно представлены две центральные позиции: а) психика — это результат функций мозга [21; 25]; б) психика — это функции ориентировки животных организмов, позволяющие направлять и организовывать взаимодействия с окружающим миром [4; 5; 6; 12]. Выбор одной из позиций приводит к разным ответам на исходные вопросы психологии: где и на чем локализуется психика и какую роль в детерминации психических функций выполняет мозг? Если принять первую позицию, то из нее следует, что **мозг организует взаимодействия**

субъекта с окружающим миром, используя органы чувств, опорно-двигательный аппарат, ставя цели, организуя познание и поведение, а психические явления формируются в мозге и мозгом. Если принять вторую позицию, то из нее следует, что **субъект организует взаимодействия с окружающим миром** с помощью органов чувств, опорно-двигательного аппарата, физиологических функций мозга и других структурно-функциональных особенностей организма. При этом психика выступает в качестве функциональных систем («функциональных органов»), которые локализуются на разных органах и тканях организма, обеспечивая организацию и воспроизведение взаимодействий субъекта с окружающим миром [1; 6].

Какие первичные условия детерминируют функциональное выделение психики у животных организмов в процессе эволюции? Широкое распространение получила гипотеза, что психические функции являются результатом эволюции нервной системы и мозга. Конкретизация этой гипотезы идет по линии анализа дифференциации отделов мозга и их функций в филогенезе. Это наблюдается в когнитивной психологии, где функции мозга сводятся к моделированию механизмов переработки и хранения информации мозгом и в мозге, к которым, в свою очередь, явно или неявно сводится психика [9; 21; 25]. Можно ли с этим согласиться? Если анализировать основополагающие позиции отечественной теоретической психологии, то нельзя. Поставленная проблема предполагает анализ зарождения психических функций у животных организмов в процессе эволюции. Такой анализ представлен в работах А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца, где показано, что необходимой эволюционной предпосылкой для развития психических функций в жизнедеятельности животных организмов выступает появление органов, обеспечивающих избирательное перемещение в среде обитания. Способности к перемещениям в среде обитания дают выраженное эволюционное преимущество только в том случае, если они избирательно направляются на достижение благоприятных и избегание неблагоприятных для жизни условий. Это обстоятельство и выступает эволюционной предпосылкой для формирования и развития избирательной чувствительности к факторам внешней среды, органов чувств, с помощью которых животные начинают ориентироваться, а также организовывать и регулировать двигательную активность во внешней среде. **Простейшие формы направленных перемещений на основе ориенти-**

ровки во внешней среде (чувствительность), которые наблюдаются уже у одноклеточных организмов, выступают критерием, по которому можно судить о наличии эволюционно исходных форм психических функций. Поэтому наличие мозга не является необходимым условием для появления психических функций в процессе эволюции, но дифференциация нейроанатомических структур и нейрофизиологических функций мозга становится необходимым условием для последующего развития психических функций.

Чувствительность многоклеточных животных в процессе эволюции дифференцируется: а) на переживания состояний организма (аффективная интроцептивная чувствительность); б) на способность к ориентировке во внешней среде (экстероцептивная чувствительность); в) на способность ощущать и контролировать собственные движения (проприоцептивная чувствительность). Этим обеспечивается регуляция взаимосвязей между внутренней средой организма и организацией поведения во внешней среде. Генетический ряд причинно-следственных связей, лежащих в основе эволюции психических функций, имеет следующую направленность: а) изменение окружающей среды; б) необходимые для выживания и приспособления изменения в поведении животных; в) необходимость в изменении способов ориентировки на основе совершенствования органов чувств, функционально необходимых для эффективной организации новых форм поведения; г) отбор организмов с соответствующими функциональными возможностями и структурными особенностями органов чувств и передвижения, нервной системы, мозга и т. д. В филогенезе животных выделяется ряд стадий, характеризующих организацию поведения на основе совершенствования способов ориентировки: а) выделение жизненно значимых свойств окружающей среды (стадия «сенсорной» психики); б) выделение биологически значимых объектов и их свойств (стадия «перцептивной» психики); в) выделение межпредметных связей и отношений («стадия интеллекта», стадия развития «мышления») [5; 13].

В соответствии с изложенными основаниями психика — это система функций, которые формируются и развиваются во взаимодействиях животных организмов с окружающим миром и обеспечивают: а) ориентировку в окружающем мире (исследование окружающего мира), зависящую от состояний организма (потребностей), а также формирующихся мотивационных отношений; б) организацию и регуляцию направлений жизнедеятельности (движений, действий, деятельностей) на основе предварительной ориентировки; в) совершенствование на протяжении индивидуальной жизни у животных, способных к научению, наиболее эффективных способов ориентировки и способов организации и реализации направлений жизнедеятельности [4; 7; 10; 11]. Психология — это наука о законах порождения и функционирования в жизнедеятельности животных организмов (индивидов, субъектов) способов ориентировки, которые обеспечивают избирательную

организацию и регуляцию взаимодействий с окружающим миром и позволяют реализовать направления жизненной активности. Если придерживаться подобных определений, то психика — это не функция мозга, хотя мозг выступает необходимым условием для актуализации сложных форм психической ориентировки. В процессе эволюции психических функций у многоклеточных животных первичным является функциональное совершенствование способов ориентировки на основе дифференциации органов чувств, обеспечивающих локомоторные и манипулятивные взаимодействия с окружающим миром, а подстройка мозговых нейрофизиологических функций выступает вторичным фактором по мере эволюции многоклеточных организмов.

Какие факторы детерминируют функциональное развитие людей в период антропогенеза? Среди нейрофизиологов и представителей когнитивной психологии много сторонников гипотезы о том, что специфические особенности психики человека (сознание, использование языковых средств и знаков, высшие психические функции и т. д.) — это прямое следствие эволюционного развития функций человеческого мозга.

В основания культуры-деятельностной психологии положена другая гипотеза: центральной причиной специфических особенностей психики людей выступает развитие общественных форм жизнедеятельности и взаимодействий с окружающей средой у предковых форм человечества в период антропогенеза, следствием чего становится: а) освобождение человечества от прямого влияния законов биологической эволюции и переход к культурно-историческим формам существования; б) развитие материальной и духовной культуры на основе накопления и трансляции общественно-исторического опыта [3; 4; 12]. Вытеснение биологических закономерностей организации жизнедеятельности у предковых форм человечества обуславливается тремя взаимосвязанными факторами: а) объединение в сообщества, организованные на основе разделения и распределения действий в составе коллективных видов деятельности; б) изготовление и постоянное совершенствование орудийных средств, а также способов их использования; в) развитие речевой коммуникации и постоянное совершенствование способов использования языковых и других знаково-символических средств, которые обеспечивают взаимодействия между членами сообщества, обмен сообщениями, а также фиксирование способов организации и получения результатов в разных видах коллективной деятельности. В результате формируются и совершенствуются специфические для людей способы ориентировки в окружающем мире, которые фиксируются, актуализируются и передаются с опорой на знаково-символические средства в совместной деятельности и общении — формируется общественное сознание. Развивается система устойчивых общественно выработанных значений. Такие способы психической ориентировки, в свою очередь, обеспечивают опосредствованную знаково-символическими средства-

ми произвольную и рефлексивную организацию и регуляцию общения, предметных действий и взаимодействий между людьми [3; 11; 14].

Какие условия детерминируют функциональное развитие особенностей сознательных форм психики у детей в онтогенезе? Ответ на этот вопрос намечается Л.С. Выготским в контексте разработки «культурно-исторической теории развития высших психических функций (ВПФ)», где одним из основополагающих положений выступает гипотеза о том, что **формирование в антропогенезе и последующее развитие ВПФ на протяжении истории человечества реализуется не внутри организма, а во внешних, опосредствованных языком (знаками и символами) совместных действиях.** Центральным направлением анализа ВПФ становятся способы использования знаково-символических и языковых средств во взаимодействиях между людьми. В качестве самых заметных результатов развития ВПФ выделяются: а) способности субъекта ставить цели, выносить их в будущее и подчинять им направления жизненной активности; б) формирование умственных действий; в) появление сознательных форм ориентировки людей в окружающем мире [3; 14; 16]. Теоретическое развитие идеи Л.С. Выготского получили в «психологической теории деятельности», разрабатываемой А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериним, Д.Б. Элькониным и другими отечественными психологами. Было показано, что в основе психического развития ребенка лежит накопление и отбор все более эффективных способов ориентировки и организации взаимодействий с людьми (общение, поступки) и действий с предметами человеческой культуры.

В «психологической теории деятельности» центральным предметом анализа становятся не психические функции, а подчиненные целям совместные и индивидуальные практические и умственные действия, а также их операциональный состав. Вместе с тем **связи между выделяемыми психическими функциями и операциональным составом действий оказываются теоретически недостаточно строго определены.** В результате появляются две несогласованные «плоскости» объяснительных оснований.

Каковы отношения между действиями и ВПФ? В работах Л.С. Выготского показывается, как по мере развития у ребенка ВПФ внешние способы использования языковых средств в общении и в составе совместных действий замещаются внутри речевыми способами их использования при организации умственных действий. В результате совершенствуются психологические механизмы сознательной ориентировки и организации как практических, так и умственных действий [3; 14]. В работах А.В. Запорожца и П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконины анализируется то, как в составе целенаправленных действий дифференцируется операциональный состав: а) ориентировочные операции; б) операции планирования; в) исполнительные операции; г) контрольные операции; д) операции коррекции [4; 5; 27]. Феноменологически выделяемым психическим функциям начинают

соответствовать абстрагируемые по различным основаниям характеристики и свойства операционального состава предметно направленных действий или взаимодействий с другими людьми.

Анализ любого действия может осуществляться с разных позиций и на основе разных способов абстрагирования операционального состава (функциональных компонентов в составе действия). Например: если целенаправленная активность субъекта анализируется с точки зрения использования органов чувств, то избирательно выделяются (абстрагируются) сенсорно-перцептивные операции и действия; если с точки зрения эффективности установления межпредметных отношений и связей — выделяются мыслительные операции и действия; если с точки зрения эффективности последующего воспроизведения различных операциональных составляющих — выделяются мнемические операции и действия; если с точки зрения избирательности и сосредоточенности, а также контроля и коррекции — выделяются операции, которые традиционно описываются в качестве функций внимания и т. д. Подобные способы анализа могут использоваться как по отношению к предметно-практическим и умственным действиям, так и по отношению к целенаправленно организуемым взаимодействиям между людьми (актам общения, поступкам). Таким образом, ВПФ получают объяснение на основе выделения особенностей операционального состава в различных по сложности и уровням выполнения действиях, которые организуются с помощью языковых и других знаково-символических средств. Выделяемые психические функции у животных также получают объяснение и могут анализироваться на основе абстрагирования особенностей операционального состава в различных по сложности компонентах поведения.

Каковы закономерные этапы развития действий у ребенка на ранних этапах онтогенеза? Психическое развитие ребенка в онтогенезе реализуется в разделенных с другими людьми действиях по двум центральным взаимосвязанным направлениям: а) избирательное формирование мотивационных отношений к людям, межличностным и общественным отношениям, а также к предметам человеческой культуры и природной среды; б) овладение приемами целеполагания, а также приемами достижения поставленных целей — способами ориентировки, планирования, исполнения, контроля и коррекции, обеспечивающими выполнение различных действий, которые позволяют реализовать мотивационные отношения в окружающем мире [3; 5; 12].

1. Сначала в качестве средств организации действий и психической ориентировки ребенка выступают взрослые, которые ставят цели, направляют и организуют его действия в конкретных предметных ситуациях с помощью демонстрируемых образцов, жестов, языковых средств. К возрасту раннего детства у детей начинают появляться умения подчинять простые действия с предметами целям, которые поставлены взрослыми и выполняются в соответствии с речевыми указаниями взрослых.

2. На основе задаваемых взрослыми образцов целеполагания ребенок учится самостоятельно использовать жестовые и языковые средства для постановки целей перед взрослыми и организации их ориентировки в составе совместных предметно-практических действий и межличностных отношений.

3. К возрасту трех лет ребенок овладевает умениями самостоятельно использовать языковые средства для актуализации собственных способов ориентировки, постановки целей и организации предметно-практических действий. С этого момента начинают наблюдаться известные признаки «кризиса трех лет», которые связаны с появлением устойчивых, самостоятельно организуемых и самостоятельно выполняемых практических действий с объектами. Такие действия выделяются из совместных действий с опорой на активное использование местоимения «Я», позволяющего намечать и противопоставлять индивидуальные и совместные действия.

Ребенок вступает в дошкольный период развития. Сначала самостоятельные произвольные предметно-практические действия организуются ребенком с опорой на внешнюю «громкую» речь. Позднее внешняя речь постепенно преобразуется в речь, основанную на беззвучных сокращающихся артикуляциях, — речь внутреннюю [3; 6; 14].

Каковы закономерные направления и этапы развития произвольных умственных действий в онтогенезе ребенка? Приблизительно с трехлетнего возраста у детей формируются умения произвольно организовывать и выполнять умственные действия. Исходные произвольные умственные действия у ребенка формируются в совместных формах речевого общения со взрослыми, а также в составе игровых действий.

1. К трехлетнему возрасту у детей постепенно развиваются умения в соответствии с речевыми указаниями других людей актуализировать представления и умственные действия, обеспечивающие преобразование представлений, — актуализировать возможные способы ориентировки и возможные способы организации действий в возможных ситуациях при отсутствии соответствующих предметов и предметных ситуаций. На этапе развития разделенных умственных действий дети с удовольствием слушают и воспроизводят сказки с повторяющимися сюжетными ситуациями, содержание которых относительно легко актуализируется в форме представлений («рукавичка», «репка», «теремок», «колобок»). Младшие дошкольники начинают требовать многократного прочтения понравившихся сказок, достраивая и уточняя представления о содержании сюжетов. Также дети все более успешно включаются в «надситуативные» коммуникативные взаимодействия.

2. В раннем и среднем дошкольном возрасте ребенок овладевает умениями с помощью языковых средств (речевых указаний) актуализировать представления и умственные действия у других людей. С этого момента у взрослых появляется возможность относительно обстоятельно обсудить с ребенком прошедшие и предстоящие события.

3. Умения самостоятельно организовывать и выполнять умственные действия сначала наиболее эффективно совершенствуются у дошкольника в игровых действиях, в которых наряду с речью используются игровые предметы в качестве внешних опор (знаково-символических средств), обеспечивающих актуализацию и построение возможных способов ориентировки и возможных способов организации действий в возможных ситуациях. Часто на этом этапе развития у дошкольников наблюдается высокая степень смешения фантазий и реалистических представлений [14; 19]. К моменту обучения в школе у детей обнаруживаются относительно простые умения ставить такие цели, которые достигаются путем произвольной актуализации собственных умственных действий.

В старшем дошкольном возрасте и на протяжении времени обучения в школе у ребенка совершенствуются умения самостоятельно планировать и самостоятельно выполнять все более протяженные во времени и в пространстве **преднамеренные действия**, которые строятся на основе: а) объединения взаимно подчиненных умственных и практических действий в последовательности; б) отсроченности исполнительской части действий на основе переноса ее в предметные ситуации, ожидаемые в будущем. **Взаимно подчиненные действия** предполагают такую постановку целей и организацию, когда достижение цели одного действия является условием для достижения цели второго действия, которое служит условием для достижения цели третьего действия и т. д. **Отсроченные (преднамеренные) действия** сначала намечаются в умственной форме во взаимодействиях с другими людьми (взрослый, учитель, сверстники), а практически реализуются тогда, когда ребенок оказывается в условиях намеченной ситуации. Например, подобные действия характеризуют домашние задания, которые намечаются вместе с учителем в школе, а реализуются школьником самостоятельно уже дома. Так совершенствуются преднамеренно-произвольные действия, в составе которых умственно намечаемые результаты и способы их получения разделены во времени и в пространстве с их практической реализацией.

Постановка целей и вынесение их в будущее при организации преднамеренных взаимно подчиненных действий лежит в основе множества феноменологически выделяемых «волевых качеств личности». При этом, анализируя генезис преднамеренных взаимно подчиненных действий, полезно разводить развитие у детей умений: а) ставить цели и выносить их в будущее, б) подчинять свою активность целям, вынесенным в будущее.

Таким образом, по мере психического развития ребенка внешние способы использования языковых средств замещаются «внутренними» способами их использования в составе внутренней речи. В результате совершенствуются психологические механизмы ориентировки и организации как практических, так и умственных действий. Подобные закономерные этапы развития характеризуют как генезис коммуни-

кативных способов использования языковых средств в межличностных взаимодействиях ребенка (общение), так и развитие способов использования языковых средств в составе внутренней речи, обеспечивающих самостоятельную организацию практических и умственных действий, а также фиксирование и воспроизведение их результатов.

По мере психического развития ребенка в состав разделенных действий с помощью языковых средств вводятся разнообразные знаки и символы, использование которых повышает эффективность организации и реализации сначала совместных, а затем самостоятельно реализуемых субъектом умственных действий. Например, так строится система умственных действий с опорой на математические знаки и символы. Таким образом, полезно выделять генетически взаимосвязанные уровни формирования и развития действий: от действий предметно-практических к умственным действиям, опирающимся на представляемые знаково-символические средства. При этом каждый из выделенных уровней может предполагать три взаимосвязанных этапа развития: от овладения действиями совместными — к самостоятельно выполняемым действиям (см. табл.).

Между уровнями и этапами развития действий после 3–4 лет трудно проводить отчетливые разграничения. Например, в индивидуальных игровых действиях умственные операции начинают организовываться ребенком самостоятельно с опорой не только на «эгоцентрическую», а затем внутреннюю речь, но и на основе использования игровых предметов, выступающих в качестве внешних опор-знаков для актуализации представлений и их преобразований. В игре у детей совершенствуются умения самостоятельно организовывать и воспроизводить умственные действия с представляемыми объектами в представляемых ситуациях (воображение).

Вместе с тем такие этапы могут выделяться в совместных ролевых играх и в контексте учебной деятельности. Например, в учебной деятельности новые умственные действия у ребенка сначала строятся по речевым указаниям учителя. Затем в условиях работы в группах могут формироваться умения ребенка

самостоятельно с помощью речевых указаний организовывать подобные действия у других учащихся. И наконец, умственное действие актуализируется и реализуется ребенком самостоятельно на основе использования внутренней речи. При этом как совместные, так и индивидуально организуемые умственные действия в зависимости от содержания и способов его преобразования могут приобретать как репродуктивный, так и творческий характер.

Еще один важный аспект анализа генезиса умственных действий связан с введенным Л.С. Выготским понятием «зоны ближайшего развития». Если в дошкольном и младшем школьном возрасте «зона ближайшего развития» задается ребенку преимущественно в реальных предметно-практических и речевых взаимодействиях со взрослыми (другими людьми), то позднее «зона ближайшего развития» может выстраиваться субъектом и самостоятельно. Это становится возможным по мере того, как ребенок овладевает умениями актуализировать собственные представления и умственные действия на основе использования текстов, которые созданы другими людьми и фиксированы с помощью знаково-символических средств. Новые умственные, а через них и новые предметно-практические действия начинают строиться с опорой на внешние знаково-символические средства (книги, учебники и т. д.). Формируются все более сложные умственные действия, которые самостоятельно организуются субъектом с опорой на чтение.

Умственные действия, организуемые с помощью знаково-символических средств, в свою очередь, могут обозначаться и организовываться с помощью других знаково-символических средств. На такой основе формируются все более абстрактные уровни обобщения и замещения действий, а также их возможного рефлексивного анализа. Связи знаково-символических средств с содержанием умственных действий анализируются, например, в работах Г.П. Щедровицкого [26]. Воздействие человека на объект выделяет какое-либо содержание (свойство) объекта — предмет. Выделенное предметное содержание фиксируется и объективируется с помощью знаков. Знаки становятся средствами фиксирования выделенного

Т а б л и ц а

Направления и уровни развития действий

Направления и уровни развития действий		От совместных действий к самостоятельно выполняемым действиям		
От предметно-практических действий к умственным действиям	1-й уровень: предметно-практические действия	Действия выполняются по речевым указаниям взрослого	Действия организуются ребенком у других людей с помощью речевых указаний	Действия самостоятельно организуются ребенком у себя самого на основе внешней и внутренней речи
	2-й уровень: умственные действия с представлениями объектов			
	3-й уровень: действия с опорой на графические и материальные знаки			
	4-й уровень: умственные действия с опорой на представления знаков и символов			

предметного содержания (значений, представлений, понятий) и «замещения» объекта. На такой основе с помощью знаков может образовываться несколько «плоскостей замещения»: а) оперирование с какими-либо объектами посредством определенных процедур ведет к результатам, которые фиксируются с помощью знаков; б) знаки, фиксирующие результаты оперирования с объектом, могут организовываться в самостоятельные оперативные системы и употребляться в соответствии со специальными правилами, образуя вторую плоскость замещения; в) далее эта вторая плоскость замещения может становиться объектом последующей деятельности, выполняемой по отношению к знакам и значениям; г) результаты такой деятельности фиксируются с помощью других знаков, которые также могут организовываться в формальные оперативные системы и начинают составлять третью плоскость замещения; и т. д. Вместе с тем действия, выполняемые с представляемыми знаково-символическими средствами, могут относительно легко терять предметную отнесенность — связь с содержанием понятий, с представлениями о диапазоне обобщаемых предметов и явлений, с возможными предметно-практическими действиями. Овладеть содержанием понятий — значит уметь устанавливать всю систему опосредствованных знаками связей между значением и предметным миром, а также ориентироваться в том, результатом каких действий является данное значение и как такие действия реализуются. На такой основе порождается множество специфических «метапознавательных», «метаориентировочных» действий.

Еще одним **важнейшим направлением развития ориентировочной основы человеческих действий выступает волевая регуляция**. Специфической особенностью организации волевых действий выступает то, что при постановке и выборе целей для субъекта доминирующее значение могут приобретать общественные ожидания и интересы других людей даже в ущерб индивидуальным мотивам. Основания для развития таких действий закладываются в период антропогенеза и на ранних стадиях исторического развития человечества, когда индивидуальные потребности каждого человека начинают удовлетворяться через результаты деятельности сообщества, через совершенствование процессов производства, распределения, обмена и потребления общественно создаваемых продуктов. Жизнедеятельность начинает обеспечиваться способами преобразования природной среды на основе накопления общественно-исторического опыта. Органические потребности человека в отличие от биологических потребностей у животных отделяются: а) от специфических способов их удовлетворения; б) от объектов, при помощи которых они могут удовлетворяться. Поэтому с момента рождения любой ребенок учится подчинять направления собственной активности общественным требованиям и ожиданиям других людей. Вместе с тем индивидуальные мотивы и цели, которые ставит субъект, хотя и имеют социальную обусловленность, могут вступать в противоречивые отношения с инди-

видуальными мотивами других людей, с социальными нормами, ожиданиями, с законами, а также с задачами общественной деятельности. Поэтому выбор целей и побуждение к выполнению действий могут выступать перед субъектом в качестве задач, требующих формирования и развития особых способов психической ориентировки в межличностных и социальных отношениях и связях, а также в системе собственных мотивационных отношений [4; 7; 23].

Как связаны психические функции животного организма с анатомическими структурами и физиологическими функциями? Направления анализа этой проблемы в отечественной физиологии закладывались в работах И.М. Сеченова и получили развитие в исследованиях И.П. Павлова. Если в работах И.М. Сеченова психические явления выводятся из отношений между организмом и средой, то у И.П. Павлова присутствует тенденция сведения психических явлений к механизмам образования временных нейрофизиологических связей в коре головного мозга — механизмам высшей нервной деятельности [18; 22]. В последующих работах П.К. Анохина и А.Н. Бернштейна была показана зависимость широкого круга физиологических функций у животных организмов (физиологических функциональных систем) от психических функций: ориентировка в окружающей среде (афферентный синтез), постановка и вынесение в будущее целей, прогнозирование способов их достижения (антиципация, планирование), контроль и коррекция результатов. Взаимодействия животных с окружающей средой стали рассматриваться в качестве активно организуемых целенаправленных форм поведения, а не в качестве ответных автоматизирующихся реакций на потоки внешних раздражителей [1; 2].

«Теория функциональных систем» П.К. Анохина и «физиология активности» А.Н. Бернштейна, «теория системной динамической локализации высших психических функций» А.Р. Лурии дают все основания для исходной локализации психических функций между организмом и предметами окружающего мира [1; 2; 14; 24]. В качестве следствия из таких представлений выступает гипотеза о том, что «психические образы» строятся и актуализируются как функциональные системы на различных тканях, органах и физиологических функциях организма, как результат взаимодействий субъекта с объектами. При этом следствием любого нового взаимодействия с окружающим миром выступает избирательная актуализация широкого диапазона физиологических процессов в организме, включая и сложнейшие комплексы вегетативных изменений. Такие **функциональные системы физиологических (психофизиологических) процессов формируются и избирательно подстраиваются под исполнительные предметно-практические и ориентировочные сенсорно-перцептивные операции и действия**.

Способность людей к субъективному воспроизведению психических образов в форме представлений также исходно формируется во внешних речевых взаимодействиях с людьми и реализуется с помощью языковых и знаково-символических средств. Мож-

но предположить, что с помощью языковых средств через органы чувств актуализируются нейрофизиологические функции мозга, которые, в свою очередь, актуализируют на разных тканях и органах психофизиологические функциональные системы возможных способов ориентировки, моделирующие возможные взаимодействия с возможными предметными ситуациями, образуя умственные действия [6; 11; 12]. Тогда **основу представлений и понятий (значений) как психических явлений** образуют не локальные структуры, которые где-то сохраняются (например, в мозге), а динамическая иерархия процессов, которые лежат в основе построения ориентировочно-исследовательских операций при планировании и выполнении определенного диапазона действий [4; 5; 11; 13]. При этом осознанность фиксированного в значении предмета, фрагмента действительности заключается:

- в том, что определенный предмет выступает как то, на что может быть направлена деятельность (действия) субъекта;
- в том, что такая деятельность (действия) и стоящие за ней значения (способы ориентировки и организации действий) выступают как общие для людей: а) овладевших данными действиями; б) владеющих данным языком;
- в том, что существует объективная материальная опора (система звуков, букв, изображений), на которую проецируется общественный опыт деятельности с данным предметом и с помощью которой он актуализируется [11, с. 146].

Для проверки таких гипотез требуется широкий диапазон комплексных психофизиологических измерений и экспериментов, позволяющих в развертке временных интервалов избирательно регистрировать актуализацию разных функциональных систем:

- в двух направлениях: а) от периферических психофизиологических процессов к нейрофизиологическим процессам в мозге; б) от мозговых процессов к комплексам избирательно актуализируемых физиологических и психофизиологических процессов в сенсорных, мышечно-двигательных, вегетативных системах организма;
- при реализации субъектом: а) реальных предметно-практических действий; б) соответствующих им ум-

ственных (представляемых, идеомоторных) действий, организуемых с опорой на речевые указания.

Подобные исследования будут способствовать подтверждению или опровержению известного в отечественной психологии положения: нейрофизиологические процессы выступают только одним из необходимых условий формирования психических функций и психического образа; другим необходимым условием и **основной причиной актуализации и развития психических функций выступает ориентировочно-исследовательская активность в составе взаимодействий животного организма с окружающим миром.**

В заключение отметим, что закономерности психического развития ребенка во внешних взаимодействиях с людьми и предметами человеческой культуры служили основаниями для совершенствования системы образования в СССР и до недавнего времени в России. Вместе с тем проводимая в настоящее время «оптимизация» деятельности школ и вузов зачастую обосновывается наивными представлениями о психическом развитии и овладении знаниями как о «процессах переработки информации мозгом и в мозге». Необходимость создания условий для развития психических функций у ребенка не внутри мозга, а между субъектом (личностью) и окружающим миром обосновывалась не только в исследованиях отечественных педагогов и психологов, но и в философско-методологических работах. Приведем цитаты известного отечественного философа Э.В. Ильенкова: «Человек, изъятый из сплетения общественных отношений, внутри и посредством которых он осуществляет свой человеческий контакт с природой, мыслит так же мало, как и мозг, изъятый из тела человека», «Пытаться объяснить идеальное из анатомо-физиологических свойств тела мозга — такая же нелепая затея, как и попытка объяснить денежную форму продукта труда из физико-химических особенностей золота», поэтому «...идеальное как общественно определенная форма деятельности человека, создающей предмет той или иной формы, рождается и существует не в голове, а с помощью головы в реальной предметной деятельности человека» [8, с. 212—216].

Литература

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем. М.: Наука, 1978. 400 с.
2. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. М.: «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 608 с.
3. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика, 1993. 224 с.
4. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.
5. Запорожец А.В. Психология действия. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 736 с.

References

1. Anokhin P.K. Filosofskie aspekty teorii funktsional'nykh system [Philosophical aspects of the theory of functional systems]. Moscow: Nauka, 1978. 400 p.
2. Bernshtein N.A. Biomekhanika i fiziologiya dvizhenii [Biomechanics and Physiology of movements]. Moscow: «Institut prakticheskoi psikhologii»; Voronezh: NPO «MODEK», 1997. 608 p.
3. Vygotskii L.S., Luriya A.R. Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana. Primitiv. Rebenok [Studies on the history of behavior: Monkey. Primitive. Child]. Moscow: Pedagogika, 1993. 224 p.
4. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka [Psychology as an objective science]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, Voronezh: NPO «MODEK», 1998. 480 p.

6. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
7. Иваницков В.А. Основы психологии. Курс лекций. СПб: Питер, 2010. 336 с.
8. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Издательство политической литературы, 1991. 464 с.
9. Корниенко А.Ф. Возникновение и развитие допсихических, психических и социальных форм регуляции поведения организма, субъекта, личности. Казань: Изд-во «Печать-Сервис – XXI век», 2010. 185 с.
10. Леонтьев А.А. Сущность психического и построение психологического знания // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 13–19.
11. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 392 с.
12. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 511 с.
13. Леонтьев А.Н. Эволюция, движение, деятельность. М.: Смысл, 2012. 560 с.
14. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Издательство Московского университета, 1979. 320 с.
15. Мазилев В.А. Стены и мосты: методология психологической науки. Ижевск: ERGO, 2015. 196 с.
16. Мещеряков Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. Автореферат дисс. докт. психол. наук. М., 2000. 26 с.
17. Науменко Л.К. Монизм как принцип диалектической логики. Алма-Ата: Издательство «Наука» Казахской ССР, 1968. 327 с.
18. Павлов И.П. Мозг и психика. Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1996. 320 с.
19. Палагина Н.Н. Воображение у самого истока. Психологические механизмы формирования. М.: Институт практической психологии, 1997. 136 с.
20. Парадигмы в психологии: науковедческий анализ. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 468 с.
21. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. 464 с.
22. Семенов И.М. Избранные произведения. Т. 1. Физиология и психология. М.: Издательство Академии наук СССР, 1952. 772 с.
23. Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 9–15. doi: 10.17759/chrp.2015110302
24. Хомская Е.Д. Нейропсихология. СПб: Питер, 2005. 496 с.
25. Чутрикова Н.И. Психика и психические процессы (система понятий общей психологии). — М.: Языки славянской культуры, 2015. 608 с.
26. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995. 800 с.
27. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 416 с.
5. Zaporozhets A.V. Psikhologiya deistviya [Psychology actions]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 2000. 736 p.
6. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. Chelovek razvivayushchiysya: ocherki rossiiskoi psikhologii [The man paced: Essays on Russian psychology]. Moscow: Trivola, 1994. 304 p.
7. Ivannikov V.A. Osnovy psikhologii. Kurs lektzii [Fundamentals of psychology. Lecture course]. Saint-Petersburg: Piter, 2010. 336 p.
8. Il'enkov E.V. Filosofiya i kul'tura [Philosophy and Culture]. Moscow: Publ. politicheskoi literatury, 1991. 464 p.
9. Kornienko A.F. Vozniknovenie i razvitie dopsikhicheskikh, psikhicheskikh i sotsial'nykh form regulyatsii povedeniya organizma, sub'ekta, lichnosti [The emergence and development to mental health, mental and social forms of the body's regulation of behavior, the subject, the person]. Kazan': Publ. «Pechat'-Servis- XXI vek», 2010. 185 p.
10. Leontiev A.A. The Essence of the Psychic and the Construction of Psychological Knowledge. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011, no. 1, pp. 13–19. (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Leontiev A.A. Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchei i pedagogicheskoi psikhologii [Language and speech activity in general and educational psychology]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, Voronezh: NPO «MODEK», 2001. 392 p.
12. Leontiev A.N. Lektzii po obshchei psikhologii [Lectures on general psychology]. Moscow: Smysl, 2000. 511 p.
13. Leontiev A.N. Evolyutsiya, dvizhenie, deyatel'nost' [Evolution, movement, activities]. Moscow: Smysl, 2012. 560 p.
14. Luriya A.R. Yazyk i soznanie [Language and consciousness]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1979. 320 p.
15. Mazilov V.A. Steny i mosty: metodologiya psikhologicheskoi nauki [Walls and Bridges: Methodology of psychological science]. Izhevsk: ERGO, 2015. 196 p.
16. Meshcheryakov B.G. Logiko-semanticheskii analiz kontseptsii L.S. Vygotskogo. Avtoreferat diss. dokt. psikhol. Nauk [Logical-semantic analysis of LS Vygotsky's concept. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2000. 26 p.
17. Naumenko L.K. Monizm kak printsip dialekticheskoi logiki [Monism as a principle of dialectical logic]. Alma-Ata: Publ. «Nauka» Kazakhskoi SSR, 1968. 327 p.
18. Pavlov I.P. Mozg i psikhika. Izbrannye psikhologicheskije trudy [The brain and psyche. Selected psychological works]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 1996. 320 p.
19. Palagina N.N. Voobrazhenie u samogo istoka. Psikhologicheskije mekhanizmy formirovaniya [Imagination is at the very source. Psychological mechanisms of formation]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1997. 136 p.
20. Paradigmy v psikhologii: naukovedcheskii analiz [Paradigms in psychology: scientific analysis]. Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2012. 468 p.
21. Sergienko E.A. Rannee kognitivnoe razvitie: Novyi vzglyad [Early Cognitive Development: A New Look]. Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2006. 464 p.
22. Sechenov I.M. Izbrannye proizvedeniya. Tom 1. Fiziologiya i psikhologiya [Selected Works. Volume 1. Physiology and Psychology]. Moscow: Publ. Akademii nauk SSSR, 1952. 772 p.
23. Smirnova E.O. K probleme voli i proizvol'nosti v kul'turno-istoricheskoi psikhologii [To a problem of will and arbitrariness in the cultural-historical psychology]. *Kul'turno-*

istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], 2015. Vol. 11, no. 3 pp. 9–15. doi: 10.17759/chp.2015110302

24. Khomskaya E.D. *Neiropsikhologiya* [Neuropsychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2005. 496 p.

25. Chuprikova N.I. *Psikhika i psikhicheskie protsessy (sistema ponyatii obshchei psikhologii)* [Mind and mental processes (system of concepts of general psychology)]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2015. 608 p.

26. Shchedrovitskii G.P. *Izbrannye trudy* [Selected works]. Moscow: Shkola Kul'turnoi Politiki, 1995. 800 p.

27. 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.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Решение контрфактуальных задач и ситуативное познание

В.В. Глебкин*,
ИОН РАНХиГС,
Москва, Россия,
gleb1514@gmail.com

А.Е. Ковтуненко**,
МГИМО,
Москва, Россия,
sanyka390@yandex.ru

Е.А. Крысова***,
Гимназия 1514,
Москва, Россия,
katerina_a_a@mail.ru

Данная статья посвящена описанию и интерпретации результатов исследования контрфактуальных задач носителями современной индустриальной культуры. Исходной точкой для него стали аналогичные эксперименты А.Р. Лурии в процессе его экспедиции в Среднюю Азию. Исходная гипотеза исследования состояла в том, что носители современной индустриальной культуры решают контрфактуальные задачи медленнее и с большим числом ошибок, чем аналогичные им задачи, не противоречащие реальности. Эксперименты подтвердили данную гипотезу, а также дали новую информацию для ее расширения и углубления. Так, при сопоставлении результатов участников эксперимента с математическим и с гуманитарным образованием было выявлено отсутствие значимых различий во времени задержки между решением контрфактуальной задачи и ее «реалистического» аналога для данных групп. В качестве интерпретации полученных результатов предложена двухстадийная модель решения контрфактуальных задач: на первой стадии, где доминирует ситуативное познание, осуществляется перевод реальной ситуации в систему не имеющих непосредственной свя-

Для цитаты:

Глебкин В.В., Ковтуненко А.Е., Крысова Е.А. Решение контрфактуальных задач и ситуативное познание // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 41–49. doi: 10.17759/chp.2017130205

For citation:

Glebkin V.V., Kovtunenکو A.Ye., Krysova Ye.A. Counterfactual Problem Solving and Situated Cognition. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 41–49. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130205

* *Глебкин Владимир Владиславович*, кандидат философских наук, доцент, Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, Москва, Россия; заведующий отделением теории и истории мировой культуры, гимназия 1514, Москва, Россия. E-mail: *gleb1514@gmail.com*

** *Ковтуненко Александр Евгеньевич*, студент, Московский государственный институт международных отношений, Москва, Россия. E-mail: *sanyka390@yandex.ru*

*** *Крысова Екатерина Андреевна*, ученица, гимназия 1514, Москва, Россия. E-mail: *katerina_a_a@mail.ru*.

Glebkin Vladimir Vladislavovich, PhD in Philosophy, Associate Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia; Head of the Department of Theory and History of World Culture, Gymnasium #1514, Moscow, Russia. E-mail: *gleb1514@gmail.com*

Kovtunenکو Aleksandr Yevgenyevich, Student, Moscow State Institute of International Relations, Moscow, Russia. E-mail: *sanyka390@yandex.ru*

Krysova Yekaterina Andreyevna, Student, Gymnasium #1514, Moscow, Russia. E-mail: *katerina_a_a@mail.ru*

зи с этой ситуацией символов; на второй стадии совершаются операции в рамках данной системы символов.

Ключевые слова: контрфактуальные задачи, ситуативное познание, двухстадийная модель.

Counterfactual Problem Solving and Situated Cognition

V.V. Glebkin,

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russia,
gleb1514@gmail.com

A.Ye. Kovtunenکو,

Moscow State Institute of International Relations,
Moscow, Russia,
sanyka390@yandex.ru

Ye.A. Krysova,

Gymnasium #1514,
Moscow, Russia,
katerina_a_a@mail.ru

The paper describes and interprets data of a study on counterfactual problem solving in representatives of modern industrial culture. The study was inspired by similar experiments carried out by A.R. Luria during his expedition to Central Asia. The hypothesis of our study was that representatives of modern industrial culture would solve counterfactual puzzles at a slower rate and with higher numbers of mistakes than similar non-counterfactual tasks. The experiments we conducted supported this hypothesis as well as provided us with some insights as to how to further develop it. For instance, we found no significant differences in time lag in solving counterfactual and 'realistic' tasks between the subjects with mathematical and the ones with liberal arts education. As an interpretation of the obtained data, we suggest a two-stage model of counterfactual problem solving: on the first stage, where situated cognition dominates, the realistic situation is transferred into the system of symbols unrelated to this very situation; on the second stage, operations are carried out within the framework of this new system of symbols.

Keywords: counterfactual tasks, situated cognition, two-stage model.

Отправной точкой для данной работы послужила классическая монография А.Р. Лурии [2], ставшая итогом осуществленной им в 30-е гг. XX в. экспедиции в отдаленные кишлаки Узбекистана и Киргизии. Исследование Лурии заметно повлияло на дальнейшее развитие культурно-исторической психологии, оказав ощутимое воздействие как на разрабатываемые в ней теоретические модели, так и на экспериментальные подходы к их верификации или фальсификации [3; 7; 8]. Можно сказать, однако, что эвристический потенциал работы Лурии исчерпан далеко не в полной мере. Данное исследование отталкивается от одного из локальных наблюдений, сделанных в [2]. Лурия обратил внимание на то, что изучаемые его группой крестьяне оказывались не в состоянии решать контрфак-

туальные¹ задачи, хотя при решении таких же по сложности задач, соответствующих реальному опыту, не испытывали особых трудностей. Проблемы, с которыми сталкивались участники эксперимента при решении контрфактуальных задач, видны из следующего описания:

Исп. Рустам, 34 г., мираб (распределитель воды) кишлака Палман, неграмотный.

Дается «условная» задача: *Мне учитель задал задачу: До Ак-Мазара пешком надо идти 30 мин., а на велосипеде в три раза медленнее. Сколько проедешь на велосипеде?*

«Нет, на велосипеде гораздо быстрее!»

А вы сосчитайте; такая задача у учителя была!

«Ну, значит учитель ошибался!..»

А можно такую задачу решить?

¹ Понятие «контрфактуальный» в работах по психологии и когнитивной науке используется в двух различных значениях: «противоречащий реальности» [11; 15; 16] и «возможный, но не реализованный в некоторой уже свершившейся ситуации» [22; 23]. Для данной статьи актуальным является первое значение.

«Нет, велосипедист всегда едет быстрее. Как я могу сказать, что он едет медленнее?!»

А все-таки попробуйте решить эту задачу. Сколько бы тогда он ехал, если бы учитель был прав?

«Когда велосипедист даже самым тихим ходом едет, он в 10 мин доедет, даже быстрее».

Ну а если бы он в три раза медленнее ехал, в сколько минут он доехал бы?

«Нельзя ехать медленнее велосипедом!..»

Я знаю, что этого нельзя. А по задаче — во сколько времени он бы доехал?

«Если бы он медленно поехал, он упал бы!» ([2, с. 133])

Другими словами, среднеазиатские крестьяне при решении задач руководствовались повседневным опытом, от которого они не могли абстрагироваться. Такой тип отношения к миру в ряде западных работ последних десятилетий принято обозначать термином «ситуативное познание (situated cognition)» [6; 17; 21]. Очевидно, что ситуативное познание является важной составляющей мировосприятия и представителей современных индустриальных культур, но очевидно также, что даже современные школьники в средней школе в состоянии решать контрфактуальные задачи, т. е. в состоянии абстрагироваться от повседневного опыта и совершать операции в особом контрфактуальном пространстве. Главная цель данного исследования состояла в разработке качественной модели решения контрфактуальных арифметических задач носителями современной индустриальной культуры, причем особое внимание было обращено на место ситуативного познания в этом процессе.

Нужно отметить, что в работах по когнитивной психологии базовыми являются две модели контрфактуального мышления [14; 19; 20]. Первая из них называется модель «обрезания связей» (pruning theory). Она исходит из того, что, моделируя контрфактуальную ситуацию, человек заменяет в ней лишь один элемент, оставляя актуальными все остальные связи и объекты. Так, в известном контрфактуальном высказывании «Если бы Билл Клинтон был «Титаником», то утонул бы айсберг», приводимом Ж. Фоконье и М. Тернером [15], в рамках данной модели место «Титаника» занимает Билл Клинтон, а все остальные элементы (океан, айсберг и др.) остаются неизменными. Изменение результата взаимодействия достигается в данном случае за счет изменения одного компонента. Вторая модель называется моделью «локальной сети» (minimal network theory). Исходя из нее при моделировании контрфактуальной ситуации изменение одного элемента порождает и изменение связей данного элемента с ближайшим окружением. Отличие между двумя моделями может быть продемонстрировано на следующем условном примере. Контрфактуальная ситуация «если бы дверь дома была закрыта...» в рамках модели «обрезания связей» могла бы иметь завершение «...Андрей вынужден был бы остаться на улице», тогда как в рамках модели «локальной сети» — «...Андрей попытался бы попасть в дом через окно». Следует отметить, что обе модели

носят формальный характер и не разделяют познание, связанное с повседневным опытом, и абстрактные теоретические структуры.

Исходная гипотеза данного исследования состояла в том, что представители современной культуры, прошедшие школьное обучение, в отличие от среднеазиатских крестьян не будут испытывать особых проблем при решении контрфактуальных арифметических задач, но при этом решение контрфактуальных задач будет вызывать у них большие затруднения, чем решение соответствующих реальности аналогов таких задач. Проявлением этих затруднений станет как больший процент ошибок, так и больший промежуток времени, необходимый для решения.

Предварительная интерпретация ожидаемых результатов имела следующий вид. Решение текстовых арифметических задач предполагает соотнесение с повседневным опытом. Контрфактуальные задачи противостоят этому опыту, сформированному ситуативным познанием, и конфликт условия с ситуативными ожиданиями должен вызывать определенные трудности при решении даже у представителей современной культуры, обладающих способностью абстрагироваться от ситуативных ассоциаций. Более тонкий вопрос состоит в том, каким образом повседневный опыт включается в процесс решения. Для построения модели процесса можно выделить две базовые возможности. В рамках первой из них соотнесение с повседневным опытом происходит на всем протяжении решения задачи; в рамках второй такое соотнесение осуществляется лишь на первом этапе, когда формируется ее математическая модель, а затем осуществляются математические действия вне связи с повседневным контекстом. Если справедлива первая возможность, трудности, вызванные контрфактуальной ситуацией, будут проявляться в течение всего процесса решения, если вторая — они будут заметны лишь на первой стадии, а вторая стадия будет протекать при прочих равных одинаково при решении контрфактуальных задач и их «реалистических» аналогов.

Одним из способов косвенного выяснения, какая из этих возможностей в большей степени соответствует реальности, является сравнение среднего времени задержки между решением контрфактуальной задачи и «реалистического» аналога для людей, решающих задачи быстрее (условных «математиков» или «технарей») и медленнее (условных «гуманитариев»). Превосходство «математиков» над «гуманитариями» в скорости решения задачи может быть вызвано более развитыми вычислительными навыками (фактор *a*), большей скоростью перевода описанной в задаче ситуации в систему математических символов (фактор *b*) или комбинацией указанных факторов. Если фактор *b* действительно оказывает влияние на результат, среднее время задержки для «гуманитариев» должно превосходить этот параметр для «математиков» («математики» в этом случае абстрагируются от контрфактуальной ситуации быстрее); равное в пределах погрешности время задержки будет указывать на определяющую роль фактора *a*.

Равное время задержки может выступать также в качестве аргумента в пользу гипотезы двух стадий, допуская следующую интерпретацию: в процессе решения задачи ситуативное познание задействовано лишь на первом этапе, когда осуществляется перевод связанных с реальным опытом данных в абстрактную модель, а дальше учащийся совершает абстрактные операции в рамках этой модели, уже не соотнося ее с реальностью. Две отмеченные стадии не коррелируют между собой: время второй стадии связано с выработанным навыком и вычислительными способностями ученика, время первой определяется более фундаментальными возрастными и социокультурными особенностями, оказываясь в данном случае константой.

Еще одна важная проблема — зависимость времени задержки от типа задачи. Контрфактуальность может быть связана как с различными перцептивными каналами (зрение, слух, вкус и т. д.), так и с общими знаниями о мире. Выяснение того, какой из каналов ведет к наибольшему времени задержки, может дать дополнительную информацию о структуре базовых элементов, формирующих ситуативное познание. Рабочей гипотезой авторов был в данном случае приоритет перцептивных каналов над энциклопедической информацией (напр., [26, р. 95–107]).

Сформулированные гипотезы определили структуру проведенных экспериментов.

Эксперимент 1

Метод

Испытуемые. Участниками эксперимента стали 25 школьников московских гимназий возраста 15–16 лет. Выбор участников определялся тем, что подростки по сравнению со взрослыми представляют собой более гомогенную группу при решении арифметических задач благодаря постоянному использованию навыка решения таких задач на уроках математики.

Материал. Участникам предлагалось 16 задач, разбитых на 8 групп, которые выглядели следующим образом: а) задачи, противоречащие социальному опыту; б) задачи, противоречащие визуальному опыту; в) задачи, противоречащие слуховому опыту; г) задачи, противоречащие перцептивному восприятию температуры; д) задачи, противоречащие вкусовому восприятию; е) задачи, противоречащие биологическим законам; ж) задачи, противоречащие энциклопедическому знанию; з) задачи, противоречащие перцептивному переживанию веса. Важно подчеркнуть, что предложенный список не исчерпывает всю совокупность типов контрфактуальности, но охватывает широкий спектр различающихся типологически ситуаций. Каждая задача имела свой «реалистический» аналог.

Ниже приводятся примеры предложенных задач.

а) *Задачи, противоречащие социальной реальности.*

Билет на самолет из Москвы в Нью-Йорк стоит 4000 руб., а из Москвы в Санкт-Петербург — в 6 раз дороже. Сколько стоит билет до Санкт-Петербурга?

Аналог: Билет на самолет из Москвы в Санкт-Петербург стоит 4000 руб., а из Москвы в Нью-Йорк — в 6 раз дороже. Сколько стоит билет до Нью-Йорка?

б) *Задачи, противоречащие зрительному опыту.*

Велосипедист едет со скоростью в 10 раз больше скорости автомобиля. Найдите скорость автомобиля, если скорость велосипедиста 80 км/ч.

Аналог: Велосипедист едет со скоростью в 10 раз меньше скорости автомобиля. Найдите скорость автомобиля, если скорость велосипедиста 8 км/ч.

в) *Задачи, противоречащие слуховому опыту.*

Крик в обычных условиях распространяется на 10 м, это на 40 м меньше расстояния, на которое распространяется шепот. На сколько метров распространяется шепот?

Аналог: Крик в обычных условиях распространяется на 50 м, это на 40 м больше расстояния, на которое распространяется шепот. На сколько метров распространяется шепот?

г) *Задачи, противоречащие перцептивному восприятию температуры.*

В Египте летом температура 10 градусов. Какова температура в России зимой, если она выше, чем в Египте летом, на 20 градусов?

Аналог: В Италии зимой средняя температура 10 градусов. Какова средняя температура в Эфиопии зимой, если она выше итальянской на 20 градусов?

д) *Задачи, противоречащие вкусовому опыту.*

В сладкий чай добавили 2 ложки соли, и он стал слаще в 2 раза. Сколько ложек соли нужно добавить в такой же чай, чтобы он стал слаще в 4 раза?

Аналог: В сладкий чай добавили 2 ложки сахара, и он стал слаще в 2 раза. Сколько ложек сахара нужно добавить в такой же чай, чтобы он стал слаще в 4 раза?

е) *Задачи, противоречащие биологическим законам.*

Отец на 20 лет моложе сына. Сколько лет сыну, если сейчас отцу 17 лет?

Аналог: Мать на 20 лет старше своей дочери. Сколько лет дочке, если маме сейчас 37 лет?

ж) *Задачи, противоречащие энциклопедическим знаниям.*

На 5 континентах Земли есть нефть, а на 4 нет. Сколько на Земле континентов?

Аналог: На 1 континенте Земли нет жизни, а на 5 есть. Сколько на Земле континентов?

з) *Задачи, противоречащие перцептивному переживанию веса.*

Арнольд поднимает штангу, весящую 200 кг, 20 раз. А штангу, весящую 100 кг, поднимает в 2 раза меньше. Сколько раз он поднимет штангу, весящую 100 кг?

Аналог: Арнольд поднимает штангу, весящую 200 кг, 20 раз, а штангу, весящую 100 кг, поднимает в 2 раза больше. Сколько раз он поднимет штангу, весящую 100 кг?

Процедура. Работа с каждым участником велась индивидуально. Сначала участникам предлагалось две тестовые задачи для введения их в контекст, затем им предъявлялся контрфактуальный или «реалистический» набор из 16 задач. Эксперимент повторялся

через месяц. Половину участников просили решить контрфактуальный набор, а через месяц — «реалистический», половину — наоборот. В случае контрфактуального набора участникам предварительно объяснялось, что задачи противоречат реальности, но это не должно смущать их. Они должны просто выполнить необходимые действия и получить правильный ответ. Время измерялось организатором по секундомеру, который включался в момент предъявления испытуемому напечатанной на отдельном листочке задачи и выключался сразу после сообщения ответа. Очередность предъявления разных типов задач была различной для различных испытуемых.

Обработка полученных данных происходила следующим образом. Сначала с помощью критерия χ^2 была оценена статистическая значимость различий во времени решения между контрфактуальными и соответствующими им «реалистическими» задачами, а также различий в числе ошибок, допускаемых при решении задач двух указанных видов. Затем для получения более детальной картины все типы задач (связанные с социальной реальностью, визуальным опытом и т. д.) были попарно обработаны с помощью однофакторного дисперсионного анализа для выявления возможной зависимости разности между временем решения контрфактуальной задачи и ее «реалистического» аналога ($\Delta_{кр}$) от типа задачи.

Результаты и обсуждение

А) Результаты эксперимента 1 дают отчетливое подтверждение гипотезы о том, что на решение контрфактуальных задач участниками эксперимента должно затрачиваться большее время: лишь в 5 случаях из 400 время на решение контрфактуальной задачи оказалось меньше, чем время на решение ее «реалистического» аналога ($\chi^2(1) = 380,25; p < 0,0001$).

Б) Дополнительным аргументом, показывающим большие сложности при решении контрфактуальных задач по сравнению с их «реалистическими» аналогами, является общее количество ошибок (34 — на все контрфактуальные задачи и 10 — на все «реалистические»; $\chi^2(1) = 9,09; p < 0,01$).

В) Средняя $\Delta_{кр}$ и стандартное отклонение для каждой группы задач представлены в табл. 1.

Первое, что бросается в глаза при взгляде на таблицу, — большая дисперсия, связанная со значительным разбросом результатов для различных участников. Минимальное стандартное отклонение наблюдается для групп е), ж), а) и в). Анализ задач показывает, что такие результаты связаны со сложностью вычислений, которые необходимо было проделать. Дисперсия заметно меньше для простых за-

дач (так, умножение при прочих равных вызывает больше сложностей, чем сложение; умножение на 2 — меньше сложностей, чем умножение на 8, и т. д.).

Высокая дисперсия делает различия в среднем времени задержки для различных групп статистически незначимыми. Единственное исключение составляют пары (в, е) и (в, ж) ($p < 0,01$). Однако и эта информация оказывается полезной, предоставляя определенные аргументы в пользу сформулированной выше гипотезы, что перцептивные факторы более существенны в данном контексте, чем социокультурные (задачи, противоречащие слуховому опыту, требуют большего времени на осмысление, чем задачи, противоречащие биологическим законам и энциклопедической информации).

Обобщая, следует отметить, что результаты эксперимента 1, подтвердив в целом основную гипотезу о большем времени, необходимом для решения контрфактуальных задач по сравнению с их «реалистическими» аналогами, поставили ряд новых вопросов, требующих дальнейших исследований. Прежде всего осталось неясным, влияет ли контрфактуальная ситуация на процесс решения на всех его фазах или ее влияние проявляется лишь на первом этапе, исчезая на последующих. Другими словами, первый эксперимент не давал никаких данных в подтверждение или в опровержение сформулированной выше гипотезы двух стадий. Также более детального анализа требовала гипотеза о большем влиянии перцептивных факторов по сравнению с социокультурными.

Сформулированные вопросы определили структуру эксперимента 2. Его основная цель состояла в тестировании гипотезы о двух стадиях процесса решения контрфактуальных задач путем привлечения к эксперименту людей с разными навыками решения арифметических задач в целом. Для этого решено было использовать в эксперименте учащихся математических и учащихся гуманитарных классов. Как было отмечено выше, «математики» должны решать обычные и контрфактуальные задачи быстрее, чем «гуманитарии». Однако интрига состояла в сравнении средних $\Delta_{кр}$. Наличие статистически значимых различий в этом параметре допускает различные интерпретации и потребовало бы уточняющих экспериментов, тогда как их отсутствие свидетельствовало бы в пользу описанной выше двухстадийной модели.

Остановимся на последнем утверждении чуть более подробно. Очевидно, что влияние контрфактуальности связано с ситуативным познанием. Одинаковые «дельта» показывают, что это влияние не зависит от вычислительных навыков, являясь константой по крайней мере для данной возрастной группы. Далее если бы ситуативное познание участвовало в процессе решения задачи на всем его про-

Таблица 1

Среднее время задержки для различных групп задач (сек)

а)	б)	в)	г)	д)	е)	ж)	з)
8,12±5,89	11,95±15,66	10,62±6,04	8,32±10,93	10,30±12,62	6,30±2,95	6,15±5,25	8,39±12,70

тяжении, то даже в случае его одинакового влияния на «математиков» и «гуманитариев» равными были бы не «дельта», а «эпсилон» (отношение «дельта» к времени решения). Иными словами, в этой ситуации нужно было бы сопоставлять не абсолютные, а удельные параметры. Равенство абсолютных параметров является аргументом в пользу модели двух стадий.

Еще одна цель эксперимента 2 состояла в уточнении результатов эксперимента 1, относящихся к анализу времени задержки в разных типах контрфактуальных задач. Для этого были выделены типы, задающие крайние границы спектра (задачи, противоречащие визуальному опыту, и задачи, противоречащие энциклопедической информации).

Эксперимент 2

Метод

Испытуемые. Участниками эксперимента стали 40 школьников московских гимназий возраста 15–16 лет. Половина из них являлась учениками математических классов и половина — гуманитарных. Никто из испытуемых не принимал участие в эксперименте 1.

Материал. Участникам предлагалось 5 задач, противоречащих зрительному опыту (тип б), и 5 задач, противоречащих энциклопедическим знаниям (тип ж), а также их «реалистические» аналоги. Предлагаемые задачи воспроизводили задачи соответствующей группы эксперимента 1.

Процедура. Совпадала с процедурой эксперимента 1.

При обработке результатов сначала, так же как в эксперименте 1, с помощью критерия χ^2 была оценена статистическая значимость различий во времени решения между контрфактуальными и соответствующими им «реалистическими» задачами, а также различий в числе ошибок, допускаемых при реше-

нии задач двух указанных видов. Затем с помощью однофакторного дисперсионного анализа последовательно была проанализирована зависимость времени решения задачи, а также $\Delta_{кр}$ от группы, к которой принадлежит учащийся (УГ — учащийся гуманитарного класса, УМ — учащийся математического класса). В заключение однофакторный дисперсионный анализ был использован для выявления зависимости $\Delta_{кр}$ от типа задачи (тип б vs. тип ж).

Результаты

А) И УМ, и УГ решали контрфактуальные задачи дольше, чем «реалистические». У УМ контрфактуальная задача была решена быстрее ее «реалистического» аналога только в одном случае и в двух случаях было зафиксировано равное время ($\chi^2(1) = 194,02$; $p < 0,0001$). У УГ соответствующие параметры равны 14 и 7 ($\chi^2(1) = 141,06$; $p < 0,0001$). Можно заметить, что результаты УГ менее однородны, чем результаты УМ. Это связано, вероятно, с хуже развитыми вычислительными навыками: некоторые из «реалистических» задач вызывали у УГ неожиданные сложности, и они тратили заметное время на их решение.

Б) Так же, как и в эксперименте 1, большее время на решение контрфактуальных задач коррелирует с большим числом ошибок, допущенных при их решении: контрфактуальные задачи — 26 ошибок (УМ — 11, УГ — 15), «реалистические» задачи — 16 ошибок (УМ — 4, УГ — 12). Однако в данном случае результат не является статистически значимым ($\chi^2(1) = 2,38$; $p = 0,12$).

В) Как и ожидалось, УМ решали и «реальные», и контрфактуальные задачи быстрее, чем УГ ($p < 0,001$).

Г) Разница в $\Delta_{кр}$ для УМ и УГ не была статистически значимой. В табл. 2 приводится $\Delta_{кр}$ для каждой

Таблица 2

Среднее время задержки $\Delta_{крУМ}$, $\Delta_{крУГ}$ для УМ и УГ для каждой задачи

№	$\Delta_{крУМ}$, сек	$\Delta_{крУГ}$, сек	P
1	5,9±5,9	11,2±10,0	0,037
2	4,5±4,0	4,2±9,6	0,883
3	3,8±4,0	5,8±7,5	0,521
4	7,8±6,2	3,5±3,2	0,01
5	5,2±5,1	8,1±7,2	0,123
6	4,6±3,3	7,0±7,3	0,197
7	4,7±3,6	4,6±7,5	0,970
8	4,6±2,5	5,4±2,6	0,319
9	4,8±4,8	4,5±7,3	0,782
10	4,5±3,7	4,6±4,1	0,951

задачи (первые пять контрфактических задач противоречат визуальному опыту, вторые — энциклопедической информации).

Как видно, об определенной статистической значимости результатов можно говорить только для первой и четвертой задач. При этом в первой задаче меньшее $\Delta_{кр}$ относится к УМ, а в четвертой — к УГ. Для остальных задач различия не являются статистически значимыми.

Д) Полученные результаты показали, что среднее $\Delta_{кр}$ в случае задач, противоречащих зрительному опыту, больше, чем для задач, противоречащих энциклопедическим знаниям (вычисление среднего значения по всем испытуемым по задачам 1–5 (противоречащим визуальному опыту) дает $\Delta_{кр\text{ср}} = 6,24 \pm 7,07$ сек; по задачам 6–10 (противоречащим энциклопедической информации) — $4,91 \pm 5,42$ сек, что является статистически значимым результатом ($p = 0,046$)).

Обсуждение

А) Результаты эксперимента 2, так же как и результаты эксперимента 1, свидетельствуют о том, что контрфактуальные задачи вызывают у учащихся большие сложности, чем их «реалистические» аналоги. Данное утверждение оказалось справедливым как для УМ, так и УГ.

Б) Приведенные результаты служат аргументом в пользу описанной выше двухкомпонентной модели. Более высокая степень развития вычислительных навыков, проявляющаяся в большей скорости решения задачи, не приводит к уменьшению $\Delta_{кр}$. Как уже было отмечено, константное $\Delta_{кр}$ свидетельствует о константной для данной группы испытуемых фазе процесса. Разумеется, возможны и другие интерпретации, но наиболее очевидным кажется связать эту фазу с процессом создания математической модели задачи, с переводом конкретной ситуации, соотносящейся с повседневным опытом, в набор символов, предполагающих алгоритмическую обработку. Базовым на этом этапе оказывается ситуативное познание, а второй этап, не связанный непосредственно с первым, определяется способностью совершать абстрактные операции с построенной моделью, получая нужный результат.

Б) Полученные результаты подтверждают сформулированную выше гипотезу о большем влиянии перцептивных факторов, чем энциклопедической информации, на задержку в решении контрфактуальных задач. Испытуемым оказывается сложнее абстрагироваться от противоречий с их визуальным опытом, чем от противоречий с известной им энциклопедической информацией. Данное утверждение коррелирует с наблюдениями в других областях, например с определяющей ролью перцепции в процессе категоризации. Так, в исследованиях Э. Рош вводится понятие объектов базового уровня, которое затем в ряде работ трансформируется в понятие категорий базового уровня [24; 18]. Эти категории, характеризующие предметы, познаваемые перцептивно,

и выделяющие в них общие признаки, важные для повседневной коммуникации (*собака, стол, камень*), имеют приоритетное значение для человека и формируют базовый каркас для дальнейшей категоризации.

Как уже отмечалось, эксперименты 1 и 2 проводились с подростками 15–16 лет. Такой выбор был связан с тем, что подростки в старшей школе представляют собой более гомогенную группу при решении арифметических задач, чем взрослые. Тем не менее для контроля возможных эффектов, связанных со спецификой подросткового возраста, был проведен эксперимент 3.

Эксперимент 3

Метод

Испытуемые. Группа состояла из 20 взрослых испытуемых в возрасте от 35 до 60 лет (средний возраст — 48 лет) при равном количестве мужчин и женщин. Половина участников имела техническое образование, половина — гуманитарное.

Материал и процедура были такими же, как в эксперименте 2.

Результаты и обсуждение

Как это и предполагалось изначально, разброс результатов для взрослых оказался заметно больше, чем для школьников. Связано это с различной востребованностью навыков, необходимых для решения арифметических задач, после завершения школьного обучения. Тем не менее основные результаты двух первых экспериментов удалось подтвердить.

А) Контрфактуальные задачи решались участниками эксперимента дольше, чем обычные ($\chi^2(1) = 7,19$; $p < 0,01$ для участников с гуманитарным образованием и $\chi^2(1) = 26,27$; $p < 0,0001$ для участников с техническим образованием).

Б) Хотя испытуемые с техническим образованием решали и обычные, и контрфактуальные задачи быстрее, чем испытуемые с гуманитарным образованием ($p < 0,005$), значимое различие во времени задержки между представителями двух указанных групп отсутствовало ($p = 0,33$).

Общее обсуждение

Возвращаясь к наблюдениям А.Р. Лурии, описанным во введении, можно сказать, что отмеченные им проблемы, с которыми сталкивались дехкане при решении контрфактуальных задач, характерны и для современного человека, прошедшего школьное обучение. Эти проблемы уже не носят столь радикального характера, но они проявляются и в большем времени, требующемся для решения контрфактуальных задач по сравнению с их «реалистическими» аналогами, и в большем числе ошибок, совершаемых при решении контрфактуальных задач участниками

эксперимента. Сделанные наблюдения коррелируют с данными о соотношении типов познания и базовых когнитивных операций, характерных для представителей традиционной и современной индустриальной культуры, полученными на другом материале. Так, в исследованиях Р.М. Фрумкиной и коллег [4; 5] показано, что процедура мышления в комплексах, описанная Л.С. Выготским на материале детей дошкольного возраста и представителей традиционных культур, характерна и для представителей современной индустриальной культуры с высшим образованием в целом ряде ситуаций. Принципиальное отличие состоит лишь в том, что при уточнении экспериментатором поставленной задачи (например, задачи по классификации предметов) современный человек может перестраиваться и переходить от мышления в комплексах к более абстрактным когнитивным моделям.

Генерализацией этих и подобных им наблюдений может служить тетрарная модель когнитивного развития, предложенная в [1; 12; 13]. Данная модель включает себя четыре базовых когнитивных уровня, определяющих одновременно и структуру культурно-исторической типологии: уровень А характерен для высших приматов, уровень В — для первобытной и традиционной культур, уровень С — для ранних теоретических культур, таких как культура Древней Греции, Древней Индии, Древнего Китая, уровень D — для современных индустриальных культур. Ключевым утверждением данной модели является тезис о том, что выделенные уровни не сменяют друг друга, а надстраиваются друг над другом и современный человек в зависимости от ситуации может совершать когнитивные операции на всех четырех уровнях. Многие повседневные навыки (вдевание нитки в иголку, умение плавать, ориентироваться в пространстве) ос-

ваиваются на уровнях А и В, решение школьных задач по геометрии предполагает освоение уровня С, а осуществление абстрактных алгебраических преобразований — уровня D. Смена и сосуществование различных когнитивных регистров является важной чертой современной жизни, далеко не всегда попадающей в фокус внимания исследователей.

2. Описанные в работе эксперименты свидетельствуют в пользу двухстадийной модели решения контрфактуальных арифметических задач, согласно которой на первой стадии, где доминирует соотношение с повседневным опытом, составляется математическая модель задачи, а на второй стадии совершаются вычислительные операции в рамках созданной модели. Исходя из описанной выше модели когнитивного развития можно утверждать, что первая стадия осуществляется на когнитивном уровне В, а вторая — на уровне С.

3. Проведенные эксперименты дают определенные основания утверждать, что контрфактуальность, связанная с перцептивными каналами, вызывает более сильные эффекты торможения, чем контрфактуальность, связанная с энциклопедической информацией.

В заключение хотелось бы отметить, что проведенные эксперименты следует рассматривать лишь как первый шаг в исследовании проблемы построения корректной модели решения контрфактуальных задач носителями современной культуры, прошедшими школьное образование. Требуют отдельных экспериментов сопоставление влияния различных перцептивных каналов на время задержки, сопоставление задач с сильной и слабой контрфактуальностью, тщательный анализ влияния возрастных особенностей на первую стадию решения задачи и целый ряд других аспектов, важных для дальнейшего уточнения и развития модели.

Литература

1. Глебкин В.В. Тетрарная модель когнитивного развития и культурно-историческая типология // Этнографическое обозрение. № 3, 2016. С. 128–145.
2. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Издательство Московского университета, 1974. 172 с.
3. Романов В.Н. Культурно-историческая антропология. М.; СПб: Центр гуманитарных инициатив; Университетская книга, 2014. 361 с.
4. Фрумкина Р.М. Интерпретация смыслов: признаки и целостности // Семантика и категоризация. М.: Наука, 1991. С. 128–143.
5. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 320 с.
6. Clancey W. Situated cognition: on human knowledge and computer representations. Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press, 1997. 406 p.
7. Cole M., Gay J., Glick J., Sharp D. The Cultural Context of Learning and Thinking. L.: Methuen, 1971. 304 p.
8. Cole M., Packer M. Culture and Cognition // Cross-cultural psychology: contemporary themes and perspectives.

References

1. Glebkin V.V. Tetrarnaya model' kognitivnogo razvitiya i kul'turno-istoricheskaya tipologiya [A four-level model of cognitive development and cultural-historical psychology]. *Etnograficheskoe obozrenie [Ethnographic review]*, 2016, no. 3, pp. 128–145.
2. Luriya A.R. Ob istoricheskom razvitii poznavatel'nykh protsessov [Cognitive development: Its cultural and social foundations]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1974. 172 p.
3. Romanov V.N. Kul'turno-istoricheskaya antropologiya. [Cultural-historical anthropology]. Moscow; Saint-Petersburg: Tsentr gumanitarnykh initsiativ; Universitetskaya kniga, 2014. 361 p.
4. Frumkina R.M. Interpretatsiya smyslov: priznaki i tselostnosti [The interpretation of meanings: signs and integrities]. *Semantika i kategorizatsiya. [Semantics and categorization]*. Moscow: Nauka, 1991, pp. 128–143.
5. Frumkina R.M. Psikholingvistika [Psycholinguistics]. Moscow: Publ. tsentr «Akademiya», 2007. 320 p.
6. Clancey W. Situated cognition: on human knowledge and computer representations. Cambridge; NewYork: Cambridge University Press, 1997. 406 p.

K.D. Keith (ed.). Chichester, West Sussex, U.K.; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011. P. 133–159.

9. de Vega M. Levels of embodied meaning: From pointing to counterfactuals // *Symbols and embodiment: debates on meaning and cognition*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2008. P. 285–308.

10. de Vega M., Uritta M. Counterfactual sentences activate embodied meaning: An action–sentence compatibility effect study // *Journal of Cognitive Psychology*. 2011. Vol. 23 (8). P. 962–973.

11. de Vega M., Uritta M., Riffio B. Canceling updating in the comprehension of counterfactuals embedded in narratives // *Memory and Cognition*. 2007. Vol. 35. P. 1410–1421.

12. Glebkin V. The Problem of Cultural-Historical Typology From the Four-Level-Cognitive-Development Theory Perspective // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2015. Vol. 46 (8). P. 1010–1022.

13. Glebkin V. A cognitive view on cultural-historical typology // *Proceedings of the EuroAsianPacific Joint Conference on Cognitive Science*. G. Airenti, B. G. Bara, G. Sandini (Eds.). Torino, Italy, September 25–27, 2015. P. 738–743.

14. Hiddleston E. A causal theory of counterfactuals. *Nous*. 2005. Vol. 39, P. 632–657.

15. Fauconnier G., Turner M. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. N.Y.: Basic Books, 2002. 320 P.

16. Ferguson H., Sanford A. Anomalies in real and counterfactual worlds: An eye-movement investigation // *Journal of Memory and Language*. 2008. Vol. 58, P. 609–626.

17. Kirshner D., Whitson J.A. (eds.) *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah: L. Erlbaum, 1997. 323 p.

18. Lakoff G. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987. 614 p.

19. Pearl J. *Causality*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. 384 p.

20. Rips L., Edwards B. Inference and Explanation in Counterfactual Reasoning. *Cognitive Science*. 2013. Vol. 37. P. 1107–1135.

21. Robbins Ph., Aydede M. (eds.) *The Cambridge handbook of situated cognition*. Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press, 2009. 520 p.

22. Roese N. Counterfactual thinking // *Psychological Bulletin*. 1997. Vol. 121. P. 133–148.

23. Roese N.; Olson, J. Counterfactual thinking: A critical overview // *What might have been: The social psychology of counterfactual thinking*. Mahwah: Erlbaum, 1995. P. 1–55.

24. Rosch E. *Principles of Categorization* // *Cognition and categorization*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates; N.Y.: Halsted Press, 1978. P. 27–48.

25. Watson A., Winbourne P. (eds.). *New directions for situated cognition in mathematics education*. N.Y.: Springer, 2007. 360 p.

26. Zacks J. *Flicker. Your Brain on Movies*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2015. 342 p.

7. Cole M., Gay J., Glick J., Sharp D. *The Cultural Context of Learning and Thinking*. London: Methuen, 1971. 304 p.

8. Cole M., Packer M. *Culture and Cognition*. In K.D. Keith (ed.), *Cross-cultural psychology: contemporary themes and perspectives*. Chichester, West Sussex, U.K.; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011, pp. 133–159.

9. de Vega M. Levels of embodied meaning: From pointing to counterfactuals. *Symbols and embodiment: debates on meaning and cognition*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2008, pp. 285–308.

10. de Vega M., Uritta M. Counterfactual sentences activate embodied meaning: An action–sentence compatibility effect study. *Journal of Cognitive Psychology*, 2011. Vol. 23 (8), pp. 962–973.

11. de Vega M., Uritta M., Riffio B. Canceling updating in the comprehension of counterfactuals embedded in narratives. *Memory and Cognition*, 2007. Vol. 35, pp. 1410–1421.

12. Glebkin V. The Problem of Cultural-Historical Typology From the Four-Level-Cognitive-Development Theory Perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2015. Vol. 46 (8), pp. 1010–1022.

13. Glebkin V. A cognitive view on cultural-historical typology. In Airenti G. (eds.), *Proceedings of the EuroAsianPacific Joint Conference on Cognitive Science*. Torino, Italy, September 25–27, 2015, pp. 738–743.

14. Hiddleston E. A causal theory of counterfactuals. *Nous*, 2005. Vol. 39, pp. 632–657.

15. Fauconnier G., Turner M. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002. 320 p.

16. Ferguson H., Sanford A. Anomalies in real and counterfactual worlds: An eye-movement investigation. *Journal of Memory and Language*, 2008. Vol. 58, pp. 609–626.

17. Kirshner D., Whitson J. A. (eds.) *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah: Erlbaum, 1997. 323 p.

18. Lakoff G. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987. 614 p.

19. Pearl J. *Causality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 384 p.

20. Rips L., Edwards B. Inference and Explanation in Counterfactual Reasoning. *Cognitive Science*, 2013. Vol. 37, pp. 1107–1135.

21. Robbins Ph., Aydede M. (eds.) *The Cambridge handbook of situated cognition*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2009. 520 p.

22. Roese N. Counterfactual thinking. *Psychological Bulletin*, 1997. Vol. 121, pp. 133–148.

23. Roese N.; Olson J. Counterfactual thinking: A critical overview. *What might have been: The social psychology of counterfactual thinking*. Mahwah: Erlbaum, 1995, pp. 1–55.

24. Rosch E. *Principles of Categorization*. *Cognition and categorization*. Hillsdale: Erlbaum Associates; New York: Halsted Press, 1978, pp. 27–48.

25. Watson A., Winbourne P. (eds.) *New directions for situated cognition in mathematics education*. New York: Springer, 2007. 360 p.

26. Zacks J. *Flicker. Your Brain on Movies*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2015. 342 p.

Диагностика оптимизма: детский опросник оптимистического стиля объяснения успехов и неудач

Т.О. Гордеева*,

ФГБОУ ВПО МГУ им. М.В. Ломоносова, НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
tamgordeeva@gmail.com

О.А. Сычев**,

ФГБОУ ВПО АГППУ им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия,
osn1@mail.ru

Е.Н. Осин***,

НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
evgeny.n.osin@gmail.com

Люди существенным образом отличаются по тому, как они обычно объясняют себе причины происходящих с ними жизненных событий — как позитивных, так и негативных. Психологические исследования показывают, что дети, склонные мыслить оптимистично, обладают рядом преимуществ перед своими сверстниками, мыслящими пессимистично, демонстрируя меньшую склонность к депрессии, к агрессивному поведению и более позитивные отношения со сверстниками. В статье представлены результаты разработки детского опросника оптимистического атрибутивного стиля (ОАС-Д). Методика представляет собой основанный на теории выученной беспомощности и оптимистического атрибутивного стиля М. Селигмана, Л. Абрамсон и Дж. Тисдейла компактный инструмент оценки оптимизма как стиля объяснения позитивных и негативных жизненных ситуаций у детей и младших подростков (9–14 лет). Результаты конфирматорного факторного анализа показывают, что методика характеризуется двухфакторной структурой и демонстрирует приемлемые показатели надежности. Валидность опросника хорошо подтверждается наличием ожидаемых взаимосвязей стиля объяснения с показателями психологического благополучия, диспозиционного оптимизма, позитивного отношения к жизни и отдельным ее составляющим, депрессии, а также академической успеваемости. Результаты методики не подвержены влиянию фактора социальной

Для цитаты:

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Диагностика оптимизма: разработка детского опросника оптимистического стиля объяснения успехов и неудач // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 50–60. doi:10.17759/chp.2017130206

For citation:

Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Evaluating Optimism: Developing Children's Version of Optimistic Attributional Style Questionnaire. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 50–60. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130206

* *Гордеева Тамара Олеговна*, доктор психологических наук, доцент, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ им. М.В. Ломоносова), ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

** *Сычев Олег Анатольевич*, кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (ФГБОУ ВПО АГППУ им. В.М. Шукшина), Бийск, Россия. E-mail: osn1@mail.ru

*** *Осин Евгений Николаевич*, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

Gordeeva Tamara Olegovna, PhD in Psychology, associate professor, Department of Educational Psychology, Psychological Faculty, Lomonosov Moscow State University; Leading Research Fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

Sychev Oleg Anatolyevich, PhD in Psychology, Associate Professor, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia. E-mail: osn1@mail.ru

Osin Evgeny Nikolayevich, PhD in Psychology, Associate Professor, Leading Research Fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

желательности. Предложенная методика может быть рекомендована к использованию исследователями и школьными психологами для оценки оптимистического атрибутивного стиля как одного из важнейших факторов психологического благополучия школьников, а также для оценки эффективности когнитивно-ориентированных тренингов для подростков.

Ключевые слова: оптимистический атрибутивный стиль, диагностика, объяснение успехов и неудач, психологическое благополучие, депрессия, культура, подростки.

Evaluating Optimism: Developing Children's Version of Optimistic Attributional Style Questionnaire

T.O. Gordeeva,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
tamgordeeva@gmail.com

O.A. Sychev,

Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia,
osn1@mail.ru

E.N. Osin,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
evgeny.n.osin@gmail.com

People differ significantly in how they usually explain to themselves the reasons of events, both positive and negative, that happen in their lives. Psychological research shows that children who tend to think optimistically have certain advantages as compared to their pessimistically thinking peers: they are less likely to suffer from depression, establish more positive relationships with peers, and demonstrate higher academic achievements. This paper describes the process of creating the children's version of the Optimistic Attributional Style Questionnaire (OASQ-C). This technique is based on the theory of learned hopelessness and optimism developed by M. Seligman, L. Abramson and J. Teasdale and is an efficient (compact) tool for measuring optimism as an explanatory style in children and adolescents (9-14 years). Confirmatory factor analysis revealed that this technique is a two-factor structure with acceptable reliability. Validity is supported by the presence of expected correlations between explanatory style and rates of psychological well-being, dispositional optimism, positive attitude to life and its aspects, depression, and academic performance. The outcomes of this technique are not affected by social desirability. The developed questionnaire may be recommended to researchers and school counsellors for evaluating optimism (optimistic thinking) as one of the major factors in psychological well-being of children; it may also be used in assessing the effectiveness of cognitive oriented training for adolescents.

Keywords: optimistic attributional style, diagnostics, success and failure explanatory style, psychological well-being, depression, culture, adolescents.

Люди существенным образом отличаются по тому, как они объясняют, или атрибутируют, причины происходящих с ними различных жизненных событий — как позитивных, так и негативных. Проблематика атрибутивного стиля разрабатывалась начиная с конца 70-х гг. в работах Мартина Селигмана, Кристофера Петерсона, Лин Абрамсон и их коллег в контексте пересмотренной теории выученной беспомощности, включающей когнитивные переменные [12]. Под атрибутивным стилем понимается когнитивная личностная переменная, которая отражает характерный (привычный) способ, которым люди объясняют себе причины различных событий, с ними происходящих, как позитивных, так и негативных.

Оптимисты рассматривают жизненные неудачи как случайные, временные и контролируемые, напротив, пессимисты склонны обобщать неудачи и обвинять в них преимущественно самих себя. Сталкиваясь с успехами, оптимисты склонны считать их закономерными, стабильными и зависящими от них самих, а пессимисты — как позитивных, так и негативных временными, нестабильными и случайными по своей природе. В когнитивной психотерапии работа идет именно по линии работы с неконструктивными пессимистичными мыслями, когнициями субъекта относительно неудач, поскольку они непосредственно связаны с состоянием беспомощности и такими негативными эмоциональными переживаниями, как депрессия, тревога, склонность к гневу. Продол-

жая направление, начатое в рамках атрибутивной теории мотивации Б. Вайнером, М. Селигман ввел понятие атрибутивного стиля (синонимичным ему является также конструкт объяснительного стиля, предложенный К. Петерсоном) и охарактеризовал его, используя три параметра — локуса, стабильности (постоянства) и глобальности. Параметр локуса (или персонализации) описывает направленность причинного объяснения на себя, когда индивид воспринимает произошедшее негативное событие как вызванное внутренними причинами («моя вина», внутренний локус), или на внешний мир и других людей («ты/он/она/они в этом виноваты», внешний локус). Стабильность — временная характеристика, позволяющая оценивать причину как имеющую постоянный, стабильный («мне не дано быть успешным») или временный и изменчивый характер («так сложилось», «я устал»). Под глобальностью, или шириной, понимается пространственная характеристика, позволяющая описать универсальность или конкретность причинных объяснений, склонность к чрезмерным обобщениям («я глупая») или, напротив, конкретному рассмотрению отдельно взятых ситуаций («я не поняла эту тему»).

Исследования показали, что в состоянии психологического благополучия люди обнаруживают интересный феномен асимметричности объяснения позитивных и негативных событий, с ними происходящих. При оптимистичном атрибутивном стиле негативные события рассматриваются как временные, конкретные и внешние, а позитивные события — как постоянные, универсальные и имеющие внутреннюю природу. Напротив, при пессимистичном атрибутивном стиле плохие (негативные) события объясняются постоянными, универсальными и внутренними характеристиками, а хорошие (позитивные) события интерпретируются прямо противоположным образом — как временные, относящиеся к конкретной ситуации и внешне заданные. Впоследствии многие авторы отказались от параметра персонализации при характеристике атрибутивного стиля [см. 4].

Исследования свидетельствуют о том, что атрибутивный стиль человека частично задан генетически (показано в ряде близнецовых исследований [23]), а частично — складывается прижизненно под влиянием событий, с которыми он сталкивается. По мнению М. Селигмана, атрибутивный стиль ребенка складывается примерно к 8–9 годам и его источниками являются родители как наблюдаемые модели атрибутивного стиля (особенно мать, так как именно с ней ребенок больше всего общается и взаимодействует), критика, получаемая ребенком со стороны взрослых (родителей и учителей), а также неблагоприятные события, травмы и кризисы в жизни ребенка, повлиять на которые он не в состоянии [2; 5; 14].

В лонгитюдном исследовании, проведенном С. Нолен-Хоексемой, Дж. Джиргус и М. Селигманом на выборке учащихся 3–5-х классов, было показано,

что пессимистичный атрибутивный стиль не просто сопутствует депрессии, но и является ее предиктором, предсказывая изменения в уровне депрессии ребенка в течение года [24]. Проведенные исследования показывают, что атрибутивный стиль связан не только с показателями депрессии, но и с показателями психологического благополучия, копинг-стратегиями, а также с достижениями в учебе, на рабочем месте, в спорте и другими показателями успешного функционирования [4; 5].

Детский вариант опросника атрибутивного стиля, получивший название CASQ (Children's Attributional Style Questionnaire), был разработан М. Селигманом, К. Петерсоном и их коллегами [14] и предназначен для детей в возрасте 9–13 лет. На сегодняшний день эта методика остается наиболее широко используемым инструментом диагностики стиля объяснения у детей. Методика включает в себя 48 гипотетических ситуаций, из которых половина описывает позитивные жизненные события, а половина — негативные; утверждения разделяются по трем параметрам, характеризующим стабильность, глобальность и локус оцениваемых объяснений. Ребенку предлагаются различные жизненные ситуации, соответствующие следующим актуальным для ребенка областям — учебная и другая достиженческая деятельность (спорт), отдых, здоровье, межличностные отношения с друзьями и родителями, предлагается представить, что это событие произошло с ним, и выбрать один из двух вариантов причин, объясняющих произошедшее событие.

Поскольку большой объем стимульного материала (48 ситуаций) CASQ может приводить к утомлению детей, М. Томпсон, Н. Каслов, Б. Вайс и С. Нолен-Хоексема предложили сокращенный вариант данного опросника, содержащий 24 ситуации (12 позитивных и 12 негативных) [16]. По данным разработчиков, надежность (внутренняя согласованность, α Кронбаха) CASQ-R составляет 0,45–0,46 (по данным двух замеров) для негативных ситуаций и 0,53–0,60 для позитивных ситуаций [16]. Хотя надежность короткой версии методики по показателю внутренней согласованности была несколько ниже, чем надежность исходной версии опросника, критериальная валидность по отношению к депрессии была успешно продемонстрирована.

Метаанализ, проведенный по результатам исследований, использовавших данную методику и один из четырех детских опросников депрессии, и включающий 7500 испытуемых, показал, что дети, которые демонстрировали пессимистичные, т. е. внутренние, стабильные и глобальные атрибуции по отношению к негативным событиям и оптимистичные, т. е. внешние, нестабильные и специфические объяснения по отношению к позитивным событиям, сообщали о большем количестве депрессивных симптомов, чем их сверстники с противоположным объяснительным стилем [20]. Другими словами, дети и младшие подростки, проявляющие симптомы депрессии, склонны принимать на себя вину за плохие события, видеть их причины как постоянные, зако-

номерные и неизменные во времени, обобщая это негативное видение ситуации на другие ситуации в жизни. Напротив, позитивные события эти дети были склонны воспринимать как обусловленные случайными внешними факторами, временными и специфическими причинами.

Учитывая важность атрибутивного стиля для психологического благополучия ребенка как фактора риска развития депрессии, в последние десятилетия активно разрабатываются тренинги, направленные на формирование оптимистического атрибутивного стиля, конструктивного мышления детей и подростков, развитие у них навыков продуктивного когнитивного реагирования на трудные жизненные ситуации, вызывающие стресс [10; 11].

Работа над детской русскоязычной версией опросника осуществлялась на факультете психологии МГУ начиная с 2004 г. Выборка в общей сложности включала 723 респондента. Первые результаты этой работы были представлены в монографии [4]. После 2009 г. работа над методикой была продолжена, и в данной статье мы представляем результаты последнего этапа разработки методики.

В нашей стране работа над детской методикой атрибутивного стиля велась также в Челябинском университете Н.А. Батуриным и Д.А. Циринг [1]. Эта методика приближена по своему составу к CASQ, включая 48 ситуаций с двумя вариантами их объяснения. В опубликованных работах отсутствуют данные о ее факторной структуре и валидности. В результате оценки надежности методики методом расщепления значения коэффициентов для общего показателя оптимизма составили 0,51–0,71 в разных возрастных группах. Вместе с тем при неплохой надежности по общей шкале оптимизма ее величина по субшкалам существенно ниже. Таким образом, несмотря на значительный объем данной методики, она могла бы использоваться лишь для оценки общего показателя оптимистического мышления. Однако для решения такой задачи желательно иметь компактную методику, пригодную для применения в составе тестовых батарей.

При разработке опросника, оценивающего атрибутивный стиль личности, крайне актуален вопрос о культурной специфике этого феномена. Поскольку американская культура, в рамках которой была проведена большая часть исследований атрибутивного стиля, является культурой высоко ценящей оптимизм и позитивное мышление, в то время как в русской культуре эти ценности не акцентируются, можно предположить, что оптимистический атрибутивный стиль у российских детей не будет иметь сходных позитивных следствий и связей с психологическим благополучием, которые он демонстрирует в американских выборках. С другой стороны, наше предыдущее исследование на русскоязычной выборке старшеклассников скорее свидетельствовало в пользу универсальности феноменов, связанных с оптимистическим-пессимистическим атрибутивным стилем [3].

Методы

Участники исследования. Исследование проводилось на выборке учащихся 5–7-х классов трех общеобразовательных школ Москвы в возрасте от 10 до 14 лет ($N = 322$, $M = 11,7$; $SD = 1,11$), доля мальчиков составила 45%.

Методики. В ходе разработки краткой версии детского опросника атрибутивного стиля за основу был взят «Детский опросник оптимистического-пессимистического стиля объяснения» [4], разработанный Т.О. Гордеевой, О.В. Крыловой и Е.А. Лавриненко на основе методики CASQ М. Селигмана с коллегами. По результатам анализа коэффициентов надежности и дискриминативности, полученных в ходе пилотажного исследования, данная версия была модифицирована: 4 ситуации были исключены, добавлены 12 новых ситуаций, кроме того, для ряда ситуаций были уточнены их описания и варианты ответов. Полученная версия из 34 ситуаций использовалась в качестве начального варианта методики в данном исследовании. В результате отбора ситуаций, направленного на оптимизацию факторной структуры и максимизацию внутренней согласованности шкал, была сформирована краткая версия опросника, включающая 7 позитивных ситуаций (успехов) и 8 негативных ситуаций (неудач) (см. Приложение).

На основе предшествующих исследований [1; 4] мы предположили, что факторы оптимизма в ситуациях успехов и неудач являются взаимосвязанными компонентами оптимистического мышления. Таким образом, теоретическая модель предложенной методики включает два коррелирующих фактора, отражающих оптимистическое мышление в ситуациях успехов и неудач.

Для анализа валидности предложенного опросника использовался комплекс методик и показателей для оценки диспозиционного оптимизма, психологического благополучия, депрессии и академической успеваемости школьников.

• Для диагностики диспозиционного оптимизма использовалась «Общая шкала ожидаемой успешности» Г.В. Бурменской и М.Н. Паршиной [8], представляющая собой адаптацию опросника GESS Б. Файбела и У. Хейла [18]. Данный опросник основан на теоретических представлениях, разработанных М. Шейером и Ч. Карвером в рамках их модели саморегуляции. Предложенный ими конструкт получил название диспозиционного оптимизма, означающего обобщенные ожидания о том, что в будущем будет происходить много хороших событий и мало — плохих. Опросник представляет собой 30 высказываний относительно позитивных и негативных обобщенных ожиданий детей в отношении будущего, следующих за общей фразой «В будущем я ожидаю, что я...». Структура методики состоит из трех шкал: оптимизма (15 пунктов, например, «В будущем я буду вознагражден(а) за свои заслуги»), пессимизма (12 пунктов, «В будущем меня не будут понимать другие»), социальной желательности (лжи) (3 пункта, «Я всегда буду слушаться стар-

ших»). Надежность шкал этой и последующих методик приведена в табл. 2.

• Для оценки психологического благополучия школьников были использованы четыре шкалы из детской многомерной шкалы удовлетворенности жизнью Е. Хюбнера (перевод Е.Н. Осина) [21]. Опросник состоит из 40 утверждений, образующих пять шкал, соответствующих разным сферам жизни ребенка. В нашем исследовании использовались шкалы: отношения к себе (пример утверждения: «Мне кажется, что я выгляжу хорошо»), отношения к семье («Мне нравится быть дома, в моей семье»), отношения к школе («Утром мне хочется идти в школу») и отношения к друзьям («Мои друзья относятся ко мне хорошо»). Необходимо оценить степень согласия с каждым из утверждений по 5-балльной шкале от «никогда» до «всегда».

• В качестве невербального показателя психологического благополучия использовалась шкала «Отношение к жизни», представляющая собой набор из 7 символических изображений лиц с различными эмоциональными состояниями — от веселого, улыбающегося к грустному и очень печальному [13]. Ребенку предлагается обвести одно лицо, соответствующее его отношению к своей жизни. При подсчете каждому лицу приписывается оценка в баллах (от 7 до 1).

Для оценки депрессивности как показателя низкого психологического благополучия использовался опросник детской депрессии CDI М. Ковак [22], адаптированный А.И. Подольским с коллегами [9]. Данный опросник является известным инструментом, предназначенным для оценки депрессии у детей, он состоит из 27 блоков утверждений по 3 в каждом. Наряду с общим показателем депрессии опросник позволяет получить оценки по следующим 5 шкалам: межличностные проблемы, негативное настроение, негативная самооценка, неэффективность и ангедония.

Для оценки успешности учебной деятельности использовался средний балл успеваемости, рассчитанный как среднее по годовым оценкам по следую-

щим четырем предметам: русский язык, литература, математика, английский язык.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программ Statistica 10 и MPLUS 7.4. Использовались методы сравнения выборок, корреляционного анализа и конфирматорного факторного анализа.

Результаты

Полученные в ходе статистического анализа результаты, отражающие надежность шкал детского опросника оптимистического стиля объяснения, интеркорреляции между ними, а также описательные статистики по шкалам приведены в табл. 1. Коэффициент корреляции между шкалами оптимизма в ситуациях успеха и оптимизма в ситуациях неудач оказался умеренным ($r = 0,33$), хотя и статистически значимым, что свидетельствует об относительной самостоятельности этих шкал.

С учетом того, что в предложенном опроснике используются задания с дихотомической шкалой ответов, для оценки надежности использовался коэффициент α , вычисленный на основе тетракорических коэффициентов корреляции между заданиями [19], наряду с традиционным коэффициентом α Кронбаха, основанным на коэффициентах корреляции Пирсона. Приведенные в табл. 1 значения коэффициентов свидетельствуют о хорошей надежности опросника в целом ($\alpha = 0,74$) и умеренной надежности отдельных шкал.

Для проверки гипотезы о двухфакторной структуре опросника, включающей факторы оптимизма в ситуациях успеха и оптимизма в ситуациях неудач, был выполнен конфирматорный факторный анализ с использованием алгоритма WLSMV, позволяющего анализировать категориальные, в том числе дихотомические, данные. На основе анализа индексов модификации в модель были внесены ковариации между ситуациями 3 и 14, а также ситуациями 14 и 15, которые объясняются их сходным содержанием, осно-

Таблица 1

Описательная статистика, интеркорреляции и надежность по шкалам детского опросника оптимистического стиля объяснения (N = 322)

Шкала	Оптимизм в ситуациях успеха	Оптимизм в ситуациях неудач	Общий показатель оптимизма	Среднее	Станд. отклон.
Оптимизм в ситуациях успеха	0,52 0,67	-	-	4,51	1,63
Оптимизм в ситуациях неудач	0,33***	0,42 0,63	-	5,01	1,71
Общий показатель оптимизма	0,81***	0,83***	0,59 0,74	9,56	2,72

Примечание: в ячейках на диагонали корреляционной матрицы приведены коэффициенты надежности α Кронбаха, вычисленные на основе коэффициентов корреляции Пирсона (верхнее число) и тетракорических корреляций (нижнее число); ниже диагонали расположены коэффициенты корреляции. Уровень значимости коэффициентов корреляции: *** — $p < 0,001$.

ванным на выделении значимости личных усилий в контексте академических достижений. В результате были получены приемлемые показатели соответствия модели исходным данным: $\chi^2 = 118,00$; $df = 87$; $p = 0,015$; $CFI = 0,912$; $TLI = 0,894$; $RMSEA = 0,033$, 90%-ный доверительный интервал для $RMSEA$: $0,015-0,048$. На основе этих показателей можно сделать вывод о том, что теоретическая модель опросника хорошо согласуется с эмпирическими данными.

С целью анализа валидности предложенной методики были вычислены коэффициенты корреляции между шкалами детского опросника оптимистического стиля объяснения и различными методиками и показателями, характеризующими диспозиционный оптимизм, психологическое благополучие, депрессию и академическую успеваемость школьников (см. табл. 2).

Оптимистический атрибутивный стиль показал умеренные связи с диспозиционным оптимизмом-пессимизмом, отражающим обобщенные позитивные и негативные ожидания в отношении будущего. Статистически достоверные корреляционные связи были получены также со шкалами удовлетворенности жизнью, представленными показателями позитивного отношения к себе, к семье, к друзьям и к школе, причем наиболее выраженные связи с удовлетворенностью жизнью демонстрирует оптимистический стиль объяснения в ситуациях успеха. Оптимизм в ситуациях неудачи и общий показатель оптимизма показали значимые корреляции со шкалами отношения к себе и отношения к друзьям. Более слабые, но также статистически достоверные связи с показателями оптими-

стического атрибутивного стиля объяснения показала невербальная шкала «Отношение к жизни».

Как и предполагалось, показатели детской депрессии продемонстрировали обратные связи с оптимистическим стилем объяснения. При этом для показателя негативного настроения обратная связь со шкалой оптимизма в ситуациях неудач оказалась несколько выше, чем со шкалой оптимизма в ситуациях успеха, а показатель депрессии в области межличностных проблем обнаружил обратные связи только со шкалой оптимистического атрибутивного стиля в отношении неудач. Наиболее тесные связи с показателями депрессии демонстрирует общий показатель оптимистического атрибутивного стиля.

Анализ связи оптимистического стиля объяснения с академической успеваемостью школьников показывает, что между ними существует довольно слабая, но статистически значимая взаимосвязь. Школьники, умеющие оптимистично объяснять жизненные события и в особенности позитивные события, демонстрируют более высокие академические достижения.

Параметры распределения оценок по всем трем шкалам опросника атрибутивного стиля свидетельствуют о незначительном отклонении от нормального: коэффициенты эксцесса лежат в пределах от $-0,18$ до $-0,30$, коэффициенты асимметрии — от $-0,28$ до $-0,56$. Эти значения говорят о наличии умеренной левосторонней асимметрии, связанной с преобладанием относительно высоких оценок, что является типичным для шкал, измеряющих позитивные свойства и состояния.

Для проверки гипотезы о наличии гендерных различий в оптимистическом стиле объяснения был проведен сравнительный анализ показателей с помощью t -критерия Стьюдента (см. табл. 3). Результаты этого анализа свидетельствуют о том, что для мальчиков характерна несколько большая выраженность оптимистического атрибутивного стиля объяснения в ситуациях успеха. Вместе с тем такая тенденция является довольно слабой, о чем свидетельствует значение размера эффекта (d Коэна), равное $0,29$. По остальным шкалам опросника оптимистического стиля объяснения гендерных различий не обнаружено.

Для проверки гипотезы о возрастных различиях в уровне оптимистического мышления выборка была разделена на три возрастные группы: 10–11, 12 и 13–14 лет. Однофакторный дисперсионный анализ показал отсутствие значимого эффекта возраста как на общий показатель оптимистического атрибутивного стиля ($F(2; 284) = 1,07$; $p = 0,35$), так и на шкалы оптимизма в ситуациях успеха ($F(2; 284) = 0,26$; $p = 0,77$) и неудач ($F(2; 284) = 1,80$; $p = 0,17$). Учитывая отсутствие возрастных различий, можно использовать приведенные в табл. 3 данные о средних значениях и стандартных отклонениях в качестве норм, общих для детей 10–14 лет.

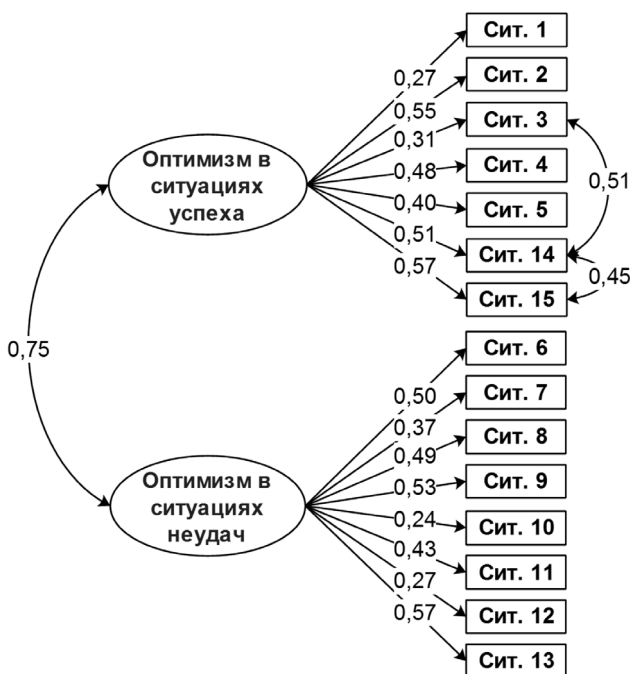


Рис. Факторная модель детского опросника оптимистического стиля объяснения. Алгоритм WLSMV, $\chi^2 = 118,00$; $df = 87$; $p = 0,015$; $CFI = 0,912$; $TLI = 0,894$; $RMSEA = 0,033$ (90%-ный доверительный интервал для $RMSEA$: $0,015-0,048$), все путевые коэффициенты значимы при $p < 0,01$ ($N = 322$).

Обсуждение результатов

Предложенная детская методика диагностики оптимистического стиля объяснения успехов и неудач по-

казывает хорошее соответствие факторной структуры теоретической модели. Надежность методики в целом соответствует общепринятым требованиям [6; 7] и не уступает по надежности аналогичным зарубежным методикам [16; 17]. Умеренная сила связи между оптимизмом в ситуациях успеха и неудач, обнаруженная

в нашем исследовании, хорошо соответствует данным, полученным с помощью CASQ и CASQ-R [см. там же].

Недостаточно высокая надежность шкал по показателю внутренней согласованности α Кронбаха является характерной проблемой, присущей опросникам подобного типа. Она обусловлена рядом существенных

Таблица 2

Коэффициенты корреляции шкал детского опросника оптимистического атрибутивного стиля (ОАС-Д) с показателями диспозиционного оптимизма, психологического благополучия, депрессии и академической успеваемости

Методика / показатель	Объем выборки	Оптимизм в ситуациях успеха	Оптимизм в ситуациях неудачи	Оптимизм общий	Надежность (α Кронбаха)
Общая шкала ожидаемой успешности (GESS)					
Соц. желательность	182	-0,03	-0,11	-0,09	0,68
Диспозиц. оптимизм	182	0,40***	0,40***	0,49***	0,92
Диспозиц. пессимизм	182	-0,39***	-0,40***	-0,48***	0,91
Многомерная шкала удовлетворенности жизнью					
Отношение к себе	182	0,34***	0,41***	0,46***	0,84
Отношение к семье	182	0,24**	-0,01	0,14	0,82
Отношение к школе	182	0,25***	-0,07	0,10	0,89
Отношение к друзьям	182	0,19*	0,44***	0,39***	0,80
Отношение к жизни	145	0,27***	0,27***	0,33***	-
Опросник детской депрессии М. Ковак (CDI)					
Негативное настроение	145	-0,25**	-0,41***	-0,40***	0,54
Межличностные проблемы	145	-0,14	-0,29***	-0,26**	0,57
Неэффективность	145	-0,42***	-0,37***	-0,47***	0,59
Ангедония	145	-0,40***	-0,46***	-0,52***	0,64
Негативная самооценка	145	-0,49***	-0,48***	-0,59***	0,69
Депрессивность (общая)	145	-0,47***	-0,55***	-0,62***	0,86
Академическая успеваемость					
Средний балл	182	0,23**	0,13	0,21**	-

Примечания: Уровень значимости корреляций: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Таблица 3

Гендерные различия по шкалам детского опросника оптимистического стиля объяснения по t-критерию Стьюдента

Шкала	Среднее		Станд. отклонение		$t_{(220)}$	p-уровень	Размер эффекта (d Коэна)
	мальчики	девочки	мальчики	девочки			
Оптимизм в ситуациях успеха	4,72	4,24	1,62	1,69	2,16	< 0,05	0,29
Оптимизм в ситуациях неудач	5,02	4,98	1,64	1,83	0,19	незначим	0,03
Оптимизм общий	9,74	9,21	2,62	2,89	1,41	незначим	0,19

факторов, отличающих данную методику от большинства обычных опросников: во-первых, дихотомической шкалой выбора ответов, во-вторых, неоднородностью смыслов и содержаний, стоящих за субшкалами позитивных и негативных ситуаций. В частности, в соответствии с базовыми определениями оптимистичный атрибутивный стиль в ситуации успехов представляет собой комплексную переменную — склонность давать широкие, стабильные и внутренние объяснения позитивным событиям, в ситуации неудач — конкретные, нестабильные и внешние. Однако, как показывают данные исследований [см. 4], эти три параметра сами по себе обнаруживают лишь умеренный уровень связей. В результате при подсчете классических показателей надежности «истинная» надежность методики оказывается сниженной [см. 17].

Дихотомическая шкала ответов, имеющая место только в детском варианте методики оптимистического-пессимистического атрибутивного стиля, обусловлена возрастом испытуемых и призвана облегчить процедуру оценки различных жизненных событий, предполагающую выдвигание причин, объясняющих их возникновение.

Преимуществом методики является то, что результаты диагностики оптимистического мышления не подвержены влиянию социальной желательности, о чем свидетельствуют близкие к нулю корреляции с соответствующей шкалой методики GESS. Это хорошо соответствует данным, полученным М. Селигманом и другими исследователями атрибутивного стиля [4; 15].

О хорошей валидности методики и ее важности для решения исследовательских и практических задач свидетельствуют сильные связи ее шкал с показателями диспозиционного оптимизма, а также удовлетворенности жизнью, позитивного отношения к жизни и, с другой стороны, депрессии. Величина корреляций между показателями оптимистического мышления и оценкой депрессивности по методике CDI весьма близка к тем значениям, которые были получены в зарубежных исследованиях с использованием CASQ [14]. Особенно показательной является выраженная обратная связь общих показателей оптимистического атрибутивного стиля и депрессии, косвенно подтверждающая выводы М. Селигмана с коллегами о том, что пессимистический стиль объяснения относится к числу важнейших факторов, определяющих предрасположенность подростка к депрессии.

В соответствии с нашими ожиданиями был обнаружен результат, свидетельствующий о тесной связи

оптимистического стиля объяснения школьников с удовлетворенностью жизнью как показателем психологического благополучия. Этот факт соответствует результатам исследований атрибутивного стиля как на взрослых, так и на подростковых зарубежных выборках [3; 4; 25]. Полученные в нашем исследовании результаты свидетельствуют о том, что у детей оптимистический стиль объяснения тесно взаимосвязан с диспозиционным оптимизмом. Эти данные о связи двух типов оптимизма также полностью подтверждают валидность предложенной методики и соответствуют данным, полученным другими авторами [см. 2].

Наконец, дополнительным подтверждением надежности методики является связь оптимистического атрибутивного стиля с академическими достижениями школьников. Это означает, что оптимистически рассуждающие дети добиваются лучших результатов в учебе. Этот результат соответствует данным, полученным нами ранее на выборке российских старшеклассников с использованием другого инструмента диагностики атрибутивного стиля — методики СТОУН-П, предназначенной для старших подростков [3]. Будущим исследователям мотивации еще предстоит понять механизмы, обуславливающие данную связь оптимистического атрибутивного стиля и успешности в учебе.

Обнаруженные гендерные различия (несколько большая пессимистичность девочек в ситуациях успехов) представляют практический интерес ввиду того, что могут объяснить хорошо известную большую подверженность девочек депрессивным симптомам. Вместе с тем гендерные различия атрибутивного стиля могут быть нестабильными (особенно в данной возрастной группе детей) и нуждаются в дальнейшем уточнении, о чем свидетельствуют и противоречивые данные зарубежных исследований. Так, если в одних исследованиях на американских детях говорится об отсутствии гендерных различий в атрибутивном стиле [см. 16], то в других обнаруживается большая пессимистичность подростков-девочек [17], а в третьих — мальчиков [5].

Предложенная методика может быть полезна как исследователям личностного оптимизма, так и практикам для оценки оптимистического-пессимистического мышления школьников как одного из важнейших факторов их психологического благополучия. Она может быть также использована для оценки эффективности когнитивно-бихевиоральных тренингов для подростков, направленных на профилактику депрессии, поддержку жизнестойкости и психологического благополучия.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Оптимизм как предиктор успешности деятельности и психологического благополучия: структура и диагностика» № 16-36-00037.

Funding

This research was supported by grant from Russian Foundation for Basic Research, project named “Optimism as predictor of effective performance and psychological well-being: structure and diagnostics” (№ 16-36-00037).

Детский опросник оптимистического стиля объяснения

Инструкция: Разные люди думают по-разному. Нам интересно, как ты и ребята твоего возраста думают о некоторых вещах, которые могут с тобой случиться. В этой анкете каждый из вопросов — это маленькая история, на которую ты можешь среагировать двумя способами. Выбери и обведи кружком ответ А или Б — тот, который точнее описывает твоё ощущение. Представь, что такая история случилась с тобой, даже если такого и не было, и выбери тот ответ, который ближе к тому, как бы ты повел(а) себя, если бы так с тобой действительно случилось. В этом тесте нет неправильных ответов.

1. Ты получил(а) «отлично» за контрольную работу.
А) Я хорошо соображаю.
Б) Я хорошо разбираюсь в вопросе, которому была посвящена контрольная работа.
2. Ты играешь с друзьями в игру и выигрываешь.
А) Мне повезло.
Б) Я хорошо играю в эту игру.
3. Ты получил отличные оценки за год.
А) В этом году были несложные темы.
Б) Я усердно работал(а).
4. Ты занимаешь первое место на районной олимпиаде по математике.
А) Я хорошо разбираюсь в предмете.
Б) Задания на олимпиаде были нетрудные.
5. Ты занимаешь первое место на городских спортивных соревнованиях.
А) В тот день я был(а) в хорошей форме.
Б) У меня хорошие спортивные задатки.
6. Ты пошутил(а), но никто не засмеялся.
А) Я неважно шучу.
Б) Шутка была известная и поэтому несмешная.
7. Учитель ведет урок, но ты не понимаешь, о чем речь.
А) Я часто бываю невнимателен(ьна).
Б) Я плохо слушал(а) то, что рассказывал учитель.
8. Вы с одноклассниками делали стенгазету к празднику, но ребята редко соглашались с твоими предложениями.
А) У меня не всегда хорошо получается рисовать и сочинять интересные истории.
Б) Ребятам тоже хотелось внести свой вклад в работу.
9. В последнее время тебя не часто зовут в гости.
А) Я не люблю часто бывать в гостях.
Б) Я не всегда могу поддержать интересный разговор.
10. Ты плохо закончил четверть.
А) Я не очень сообразительный.
Б) Учителя предвзято ко мне относятся.
11. Весь класс поехал на интересную экскурсию, а ты болел(а) и не знал(а) о ней, и одноклассники тебе не сообщили.
А) Им все равно, поеду я или нет, я им неинтересен(на).
Б) Я вовремя не подсуетился(лась), можно было узнать про экскурсию, позвонив и узнав домашнее задание.
12. Учитель задал тебе вопрос, но ты ответил(а) неправильно.
А) Я начинаю волноваться, когда учитель спрашивает меня на уроке.
Б) В тот день я разволновался(лась), когда мне задали вопрос.
13. Ты вместе с одноклассниками делаешь проект, и он проваливается.
А) Я не работал(а) достаточно хорошо с ребятами в группе.
Б) Я не умею работать в группе.
14. За успехи в учебе школа наградила тебя поездкой в другой город.
А) Мне повезло.
Б) Я хорошо постарался в этом учебном году.
15. Ты получил(а) хорошую оценку в полугодии по предмету, который дается тебе труднее всего.
А) Я много занимался(лась).
Б) Учитель зависил мне оценку.

Ключ.

Оптимистический атрибутивный стиль в ситуациях успеха: 1а, 2б, 3б, 4а, 5б, 14б, 15а.

Оптимистический атрибутивный стиль в ситуациях неудач: 6б, 7б, 8б, 9а, 10б, 11б, 12б, 13а.

За совпадение с ключом присваивается 1 балл. Общий показатель оптимизма вычисляется как сумма оптимизма в ситуациях успеха и неудач.

Литература

1. Батури́н Н.А., Ци́ринг Д.А. Методика диагностики стиля атрибуции детей // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология: Сб. научных трудов / Под ред. Н.А. Батурина. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. Т. 2. С. 105–116.
2. Гордеева Т.О. Оптимизм как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 131–177.
3. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений // Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 24–33.
4. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН. М.: Смысл, 2009. 152 с.
5. Зелигман М. Как научиться оптимизму. Советы на каждый день. М.: Вече, 1997. 432 с.
6. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование. Киев: ПАН Лтд, 1994. 288 с.
7. Митина О.В. Разработка и адаптация психологических опросников. М.: Смысл, 2011. 235 с.
8. Паршина М.Н. Отношение к себе и своему будущему у подростков с разным типом привязанности к матери. Дипломная работа / Под научным руководством Г.В. Бурменской. Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, 2008.
9. Подольский А.И., Идобаева О.А., Хейманс П. Диагностика подростковой депрессивности. СПб: Питер, 2004. 202 с.
10. Селигман М.Э.П. Ребенок-оптимист: проверенная программа формирования характера. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 334 с.
11. Сычев О.А., Гордеева Т.О. Программы психологической профилактики депрессии у подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 3. С. 141–157.
12. Abramson L.Y., Seligman M.E., Teasdale J.D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation // Journal of Abnormal Psychology. 1978. Vol. 87(1). P. 49–74. doi: 10.1037/0021-843X.87.1.49.
13. Andrews F.M., Withey S.B. Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. Social indicators of well-being. New York: Plenum Press, 1976. 455 p.
14. Attributional style and depressive symptoms among children / M.E. Seligman, N.J. Kaslow, L.B. Alloy, C. Peterson, R.L. Tanenbaum, L.Y. Abramson // Journal of abnormal psychology. 1984. Vol. 93(2). P. 235–238. doi: 10.1037/0021-843X.93.2.235.
15. Cheng H., Furnham A. Attributional Style and Personality as Predictors of Happiness and Mental Health // Journal of Happiness Studies. 2001. Vol. 2(3). P. 307–327. doi: 10.1023/A:1011824616061.
16. Children's Attributional Style Questionnaire—Revised: Psychometric examination / M. Thompson, N.J. Kaslow, B. Weiss, S. Nolen-Hoeksema // Psychological Assessment. 1998. Vol. 10(2). P. 166–170. doi: 10.1037/1040-3590.10.2.166.
17. Factor structure of the Children's Attributional Style Questionnaire—Revised / S.P. Lewis, D.A. Waschbusch, D.P. Sellers, M. Leblanc, M.L. Kelley // Canadian Journal of Behavioural Science/ Revue canadienne des sciences du comportement. 2014. Vol. 46(2). P. 125–133. doi: 10.1037/a0035646.
18. Fibel B., Hale W.D. The Generalized Expectancy for Success Scale: A new measure // Journal of Consulting

References

1. Baturin N.A., Tsiring D.A. Metodika diagnostiki stilya atributsii detei [The children's attribution style questionnaire]. In Baturin N.A. (ed.), *Teoreticheskaya, eksperimental'naya i prikladnaya psikhologiya: sb. nauchnykh trudov. T. 2* [Theoretical, experimental and applied psychology, Vol. 2]. Chelyabinsk: Publ. YuUrGU, 2000, pp. 105–116.
2. Gordeeva T.O. Optimizm kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Optimism as a component of the personality potential]. In D.A. Leont'ev (ed.), *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personality Potential: Structure and Assessment]. Moscow: Publ. Smysl, 2011, pp. 131–177.
3. Gordeeva T.O., Osin E.N. Pozitivnoe myshlenie kak faktor uchebnykh dostizhenii [Positive thinking as a factor of academic achievement]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy psikhologii], 2010, no. 1, pp. 24–33.
4. Gordeeva T.O., Osin E.N., Shevyakhova V.Yu. Diagnostika optimizma kak stilya ob'yasneniya uspekhev i neudach: oprosnik STOUN [Diagnostics of the optimism as a style of explaining of successes and failures]. Moscow: Publ. Smysl, 2009. 151 p.
5. Zeligman M. Kak nauchit'sya optimizmu. Sovety na kazhdyi den' STOUN [How to learn optimism. Advices for everyday]. Moscow: Publ. Veche, 1997. 432 p.
6. Klain P. Spravochnoe rukovodstvo pokonstruirovaniyu testov: Vvedenie v psikhometricheskoe proektirovanie [Handbook of test development. Introduction into psychometric design]. Kiev: PAN Ltd, 1994. 288 p.
7. Mitina O.V. Razrabotka i adaptatsiya psikhologicheskikh oprosnikov [Development and adaptation of psychological questionnaires]. Moscow: Smysl, 2011. 235 p.
8. Parshina M.N. Otnoshenie k sebe i svoemu budushchemu u podrostkov s raznym tipom privyazannosti k materi [Attitude toward oneself and one's future in adolescents with different types of attachment to mother]. Diplomnaya rabota. Byrmenskaya G.V. (ed.). Fakul'tet psikhologii MGU imeni M.V. Lomonosova, 2008.
9. Podol'skii A.I., Idobaeva O.A., Kheimans P. Diagnostika podrostkovoi depressivnosti [Diagnostics of depression in adolescents]. Sankt-Peterburg: Publ. Piter, 2004. 202 p.
10. Seligman M.E.P. Rebenok-optimist: proverennaya programma formirovaniya kharaktera [The Optimistic Child. A Proven Program to Safeguard Children against Depression and Build Lifelong Resilience]. Moscow: Publ. Mann, Ivanov i Ferber, 2014. 334 p.
11. Sychev O.A., Gordeeva T.O. Programmy psikhologicheskoi profilaktiki depressii u podrostkov [Depression prevention programs for adolescents]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2014, no. 3, pp. 141–157.
12. Abramson L.Y., Seligman M.E., Teasdale J.D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1978. Vol. 87, no. 1, pp. 49–74. doi: 10.1037/0021-843X.87.1.49.
13. Andrews F.M., Withey S.B. Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. New York: Plenum Press, 1976. 455 p.
14. Seligman M.E., Kaslow N.J., Alloy L.B., Peterson C., Tanenbaum R.L., Abramson L.Y. Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 1984. Vol. 93, no. 2, pp. 235–238. doi: 10.1037/0021-843X.93.2.235.
15. Cheng H., Furnham A. Attributional Style and Personality as Predictors of Happiness and Mental Health.

- and Clinical Psychology. 1978. Vol. 46(5). P. 924–931. doi: 10.1037/0022-006X.46.5.924.
19. Gadermann A.M., Guhn M., Zumbo B.D. Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide // *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 2012. Vol. 17(3). P. 1–13.
20. Gladstone T.R.G., Kaslow N.J. Depression and attributions in children and adolescents: A meta-analytic review // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1995. Vol. 23(5). P. 597–606. doi: 10.1007/BF01447664.
21. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children // *Psychological Assessment*. 1994. Vol. 6(2). P. 149–158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149.
22. Kovacs M. *Children's depression inventory: Manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, 1992.
23. Lau J.Y.F., Rijdsdijk F., Eley T.C. I think, therefore I am: a twin study of attributional style in adolescents // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2006. Vol. 47(7). P. 696–703. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01532.x.
24. Nolen-Hoeksema S., Girgus J.S., Seligman M.E. Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. Vol. 51(2). P. 435–442. doi: 10.1037/0022-3514.51.2.435.
25. Rigby B.T., Huebner E.S. Do causal attributions mediate the relationship between personality characteristics and life satisfaction in adolescence? // *Psychology in the Schools*. 2005. Vol. 42(1). P. 91–99. doi: 10.1002/pits.20026.
- Journal of Happiness Studies*, 2001. Vol. 2, no. 3, pp. 307–327. doi: 10.1023/A:1011824616061.
16. Thompson M., Kaslow N.J., Weiss B., Nolen-Hoeksema S. Children's Attributional Style Questionnaire—Revised: Psychometric examination. *Psychological Assessment*, 1998. Vol. 10, no. 2, pp. 166–170. doi: 10.1037/1040-3590.10.2.166.
17. Lewis S.P., Waschbusch D.A., Sellers D.P., Leblanc M., Kelley M.L. Factor structure of the Children's Attributional Style Questionnaire—Revised. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 2014. Vol. 46, no. 2, pp. 125–133. doi: 10.1037/a0035646.
18. Fibel B., Hale W.D. The Generalized Expectancy for Success Scale: A new measure. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1978. Vol. 46, no. 5, pp. 924–931. doi: 10.1037/0022-006X.46.5.924.
19. Gadermann A.M., Guhn M., Zumbo B.D. Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2012. Vol. 17, no. 3, pp. 1–13.
20. Gladstone T.R.G., Kaslow N.J. Depression and attributions in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1995. Vol. 23, no. 5, pp. 597–606. doi: 10.1007/BF01447664.
21. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 1994. Vol. 6, no. 2, pp. 149–158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149.
22. Kovacs M. *Children's depression inventory: Manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, 1992.
23. Lau J.Y.F., Rijdsdijk F., Eley T.C. I think, therefore I am: a twin study of attributional style in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2006. Vol. 47, no. 7, pp. 696–703. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01532.x.
24. Nolen-Hoeksema S., Girgus J.S., Seligman M.E. Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986. Vol. 51, no. 2, pp. 435–442. doi: 10.1037/0022-3514.51.2.435.
25. Rigby B.T., Huebner E.S. Do causal attributions mediate the relationship between personality characteristics and life satisfaction in adolescence? *Psychology in the Schools*, 2005. Vol. 42, no. 1, pp. 91–99. doi: 10.1002/pits.20026.

**КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ
И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**
CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

**Связь коллективных эмоций вины
и стыда с установками к аутгруппам
в российском контексте**

Л.К. Григорян*,

НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
Бременская международная школа социальных наук,
Бремен, Германия,
grigoryanlusine@yandex.ru

М.В. Ефремова**,

НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
mefremova@hse.ru

В данном исследовании впервые в российском контексте рассматриваются коллективные эмоции вины и стыда. Целью работы является выявление связи данных коллективных эмоций с отношением к представителям аутгрупп у людей с различной степенью выраженности групповой идентичности. На выборке русских (N = 89, 53,9% — женщины, медиана по возрасту — 35 лет) был проведен социально-психологический опрос, в котором респонденты отвечали на вопросы о переживании коллективных эмоций вины, морального и имиджевого стыда в связи с депортацией народов Кавказа в период Великой Отечественной войны. Также измерялись установки к аутгруппам, связанным (народы Кавказа) и не связанным (мигранты) с событиями, являющимися источником эмоций, а также общая установка на мультикультурализм и выраженность групповой идентичности. Результаты показали, что переживание вины и морального стыда положительно связано с установками как к народам Кавказа (0,396*** и 0,304*** соответственно), так и к мигрантам (0,330*** и 0,322*** соответственно). Имиджевый стыд положительно связан только с отношением к мигрантам (0,326**). Также было выявлено, что выраженность групповой идентичности модулирует эти связи: в группе с высокой выраженностью групповой идентичности связи между эмоциями и установками нет.

Для цитаты:

Григорян Л.К., Ефремова М.В. Связь коллективных эмоций вины и стыда с установками к аутгруппам в российском контексте // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 61–70. doi: 10.17759/chp.2017130207

For citation:

Grigoryan L.K., Yefremova M.V. Group-Based Guilt and Shame and Outgroup Attitudes in Russian Context. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 61–70. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130207

* Григорян Лусине Корюновна, магистр психологии, научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Москва, Россия; аспирант Бременской международной школы социальных наук (БМШСН), Бремен, Германия. E-mail: grigoryanlusine@yandex.ru

** Ефремова Мария Викторовна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований, НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: mefremova@hse.ru

Grigoryan Lusine Koryunovna, M.Sc. in Psychology, Research Fellow, International Laboratory for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics (HSE), Moscow, Russia; PhD Fellow, Bremen International Graduate School of Social Sciences, Bremen, Germany. E-mail: grigoryanlusine@yandex.ru

Efremova Maria Viktorovna, Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, International Laboratory for Socio-Cultural Research, HSE, Moscow, Russia. E-mail: mefremova@hse.ru

Ключевые слова: коллективные эмоции, вина, моральный стыд, имиджевый стыд, отношение к аутгруппам, Северный Кавказ, отношение к мигрантам, мультикультурализм.

Group-Based Guilt and Shame and Outgroup Attitudes in Russian Context

L.K. Grigoryan,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia;
Bremen International Graduate School of Social Sciences, Bremen, Germany,
lgrigoryan@hse.ru

M.V. Yefremova,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
mefremova@hse.ru

This research explores group-based emotions of guilt and shame in the Russian context. The aim was to reveal the relations between these emotions and outgroup attitudes in individuals with different degrees of collective identity strength. The survey was carried out on the sample of Russian people (N = 89; 53,9% females; average age 35 years). The respondents were asked to answer questions concerning their experiences of group-based emotions of guilt, moral shame and image shame in relation to the deportation of Chechen and Ingush populations of the Northern Caucasus during the World War II. We measured outgroup attitudes towards groups both related (Caucasus populations) and unrelated (migrants) to emotion-provoking events; general attitude towards multiculturalism; and strength of collective identity. The results show that the experiences of guilt and moral shame are positively correlated both with the attitudes towards Caucasus populations (0,396*** and 0,304*** respectively) and with the attitudes towards migrants (0,330*** and 0,322*** respectively). Image shame is positively correlated only with the attitudes to migrants (0,326**). It was also found that collective identity moderates these relations: there were no correlations found between emotions and attitudes in the group of subjects with stronger collective identity.

Keywords: group-based emotions, guilt, moral shame, image shame, outgroup attitudes, Northern Caucasus, attitudes to migrants, multiculturalism.

Проблема межгрупповых отношений и предубеждений — одна из фундаментальных и самых разработанных проблем в социальной психологии. Чаще всего в качестве детерминант установок к аутгруппам рассматриваются личностные особенности (черты личности, правый авторитаризм, ориентация на социальное доминирование), стереотипы, социальная идентичность, воспринимаемая угроза. Вместе с тем в области изучения межгрупповых установок есть ряд нерешенных вопросов.

Анализ прошлых исследований показал, что часто не учитывается роль контекстуальных факторов в межгрупповых отношениях. В частности, не изучена роль исторического контекста и коллективных эмоций — эмоций, испытываемых членами ингруппы относительно истории своей группы. Основа социальной идентичности заключается в том, что мы определяем себя через группы, к которым принадлежим. Поэтому действия людей, с которыми мы делим групповую идентичность, а также история и коллективные поступки групп, к которым мы принадлежим, могут вызывать сильные эмоции [13].

В ряде исследований эти эмоции связываются с отношением к аутгруппам. Так, немцы, проживаю-

щие в современной Германии, не несут никакой персональной ответственности за Холокост, однако эмоции вины или стыда, которые они могут испытывать в связи с этим фактом своей истории, могут влиять на их отношение как к евреям, так и к другим группам меньшинств в Германии [16]. Изучение коллективных эмоций вины и стыда является относительно новым направлением в психологии и насчитывает пока несколько десятков исследований, рассматривающих роль коллективных эмоций в установках по отношению к аутгруппам [например, 6; 15].

Другой недостаток в изучении межгрупповых отношений, заслуживающий внимания, — это дискретность исследований по отношению к объекту установки. Большинство исследований в этой области предполагают измерение установок к конкретной аутгруппе. Еще Г. Олпорт в работе «Природа предубеждений» (1954) выдвигал гипотезу о том, что существует единый латентный фактор, который определяет отношение человека к разным аутгруппам [2]. При этом не ясно, способны ли различные предикторы установок к аутгруппам влиять на эту общую толерантность. Этот вопрос является крайне актуальным, особенно для стран с высоким уровнем

этнокультурного разнообразия, к которым относится в том числе и Россия.

Важно отметить, что до настоящего времени исследований коллективных эмоций вины и стыда в России не проводилось, хотя в ее истории, как и в истории любой другой страны, присутствуют такие негативные события, как политические репрессии, гонения по национальному, профессиональному, религиозному и другим признакам. Многие формы дискриминации существуют и в наши дни. Данное исследование должно восполнить указанные пробелы и пролить свет на роль осознания исторических реалий и актуализации коллективных эмоций стыда и вины в установках по отношению к аутгруппам. Знания о том, как актуализация тех или иных исторических событий влияет на уровень толерантности, могут быть применены в политике снижения межэтнической напряженности в России.

Целью данного исследования является выявление связи коллективных эмоций вины и стыда с отношением к представителям аутгрупп у русских с различной степенью выраженности групповой идентичности.

Коллективные эмоции вины и стыда

В основе данного исследования лежит подход к рассмотрению коллективных эмоций как специфической формы переживаний, отличных от индивидуальных и базирующихся на осознании своей идентификации с группой [8]. Данный подход объясняет существование коллективных эмоций как последствий самоопределения человеком себя через свою группу. Далее мы подробнее остановимся на тех видах коллективных эмоций, которые будут рассмотрены в данной статье: вина и стыд.

Чувство вины на индивидуальном уровне возникает тогда, когда усвоенные индивидом моральные и нравственные нормы поведения вступают в противоречие с его/ее реальным поведением [11]. Отличие коллективного от индивидуального чувства вины в том, что оно возникает вследствие противоречия моральным нормам не собственных поступков, а поступков других людей, принадлежащих к ингруппе [12].

Чувство стыда на индивидуальном уровне отличается от чувства вины тем, что оно затрагивает позитивность личностной идентичности и скорее связано с Я-концепцией, чем с конкретными поведением [14; 1]. Таким образом, чувство стыда возникает тогда, когда поведение человека не соответствует его/ее образу себя [9]. Чувство стыда отличается от индивидуального тем, что возникает не вследствие собственных поступков, а вследствие поступков других членов ингруппы и затрагивает позитивность групповой идентичности [12].

Взаимосвязь коллективных эмоций вины и стыда с установками к аутгруппам

Предположение о взаимосвязи коллективных эмоций с отношением к аутгруппам основано на работах Б. Доже, Дж. Аллпресса, Н.Р. Бранскомб, Р. Брауна и др. [8; 7; 4; 16].

Основное отличие во взаимосвязи вины и стыда с отношением к аутгруппам заключается в том, что чувство вины вызывает желание компенсировать последствия негативных действий ингруппы для аутгруппы, а чувство стыда — стремление восстановить положительный образ ингруппы, что может быть достигнуто через дистанцирование с аутгруппой или экстернализацию вины [12]. Несмотря на кажущуюся большую функциональность чувства вины для межгрупповых отношений, исследования показывают, что чувство стыда может быть не менее функциональным. Так, было обнаружено, что стыд может быть лучше, чем вина, прогнозировать просоциальное поведение [3]. Показано, что при контроле чувства стыда и гнева чувство вины не связано с готовностью компенсировать ущерб аутгруппе [10].

Обнаруженное противоречие относительно роли стыда в межгрупповых отношениях (стыд как предиктор социальной изоляции и стыд как предиктор просоциального поведения) было разрешено исследованием Дж. Аллпресса с коллегами [3]. Исследователи выделили две формы чувства стыда, которые могут иметь различные последствия для межгрупповых отношений: моральный стыд, который возникает тогда, когда поведение ингруппы нарушает значимые для человека моральные ценности, и имиджевый стыд, который возникает тогда, когда личностно значимая ценность, которая нарушается, — это репутация группы. В первом случае чувство стыда будет приводить к просоциальному поведению, во втором — к желанию дистанцироваться от аутгруппы, которая угрожает положительному образу ингруппы. Эти предсказания были подтверждены как в исследовании Дж. Аллпресса, так и в исследовании Й. Рееса с коллегами [16].

Работа Й. Рееса с коллегами — единственная, где рассматривается влияние эмоций вины и стыда на отношение к аутгруппам, не связанным напрямую с историческими событиями, вызывающими данные эмоции. В статье представлены результаты двух исследований: роли коллективных эмоций вины, морального и имиджевого стыда в отношении немцев к турецким мигрантам в Германии и роли тех же коллективных эмоций британцев относительно участия их соотечественников в актах насилия в Ираке в их установках по отношению к пакистанским мигрантам. В обоих случаях обнаружены схожие взаимосвязи: моральный стыд ведет к меньшей, имиджевый стыд — к большей социальной дистанции с аутгруппой, тогда как чувство вины не связано с отношением к аутгруппе [16].

В нашем исследовании мы также рассматриваем коллективные эмоции вины, морального стыда и имиджевого стыда. Однако мы включаем в исследование как аутгруппу, связанную с событием, вызывающим эмоции, так и не связанную с этим событием аутгруппу. В дополнение к этим двум установкам мы также рассматриваем установку на мультикультурализм, чтобы проверить, распространяются ли просоциальные функции коллективных эмоций вины и стыда на более общие установки к аутгруппам.

На первом этапе исследования мы столкнулись с тем, что в российском контексте оказалось сложным выявить такое историческое событие дискриминации аутгрупп, относительно которого люди испытывали бы коллективные чувства вины и стыда. После претеста было принято решение остановиться на случае депортации народов Кавказа во время Великой Отечественной войны. Таким образом, связанной с событием (релевантной) аутгруппой являются народы Кавказа. В качестве не связанной с событием (нерелевантной) аутгруппы были выбраны мигранты, а в качестве наиболее общей установки — установка на мультикультурализм.

Другим сложным решением при планировании исследования был выбор групповой идентичности, к которой опросник будет отсылать. Основная сложность заключалась в том, что описанные события происходили в СССР — больше не существующей стране. Поэтому вставал вопрос об исторической континуальности: выбирая в качестве ингруппы «советских людей» или «граждан СССР», во-первых, мы разделяем ингруппу в прошлом от ингруппы в настоящем, а во-вторых, ставим под вопрос возможность измерения выраженности групповой идентичности у молодого поколения. С другой стороны, используя идентичность «россияне», мы снова нарушаем историческую континуальность, так как в период, когда происходили описываемые события, группы «россияне» не существовало. Таким образом, было принято решение остановиться на группе «русские», так как она позволяла сохранить историческую континуальность (русские образовывали социальную группу как в СССР, так и в России, при этом и в том и в другом случае были доминирующей группой в стране) и не создавала никаких трудностей при измерении выраженности групповой принадлежности. В дальнейшем этот выбор стал предметом большой дискуссии среди участников исследования. Возникшие ограничения исследования, связанные с данным выбором, будут рассмотрены в разделе обсуждения результатов.

На основе описанных выше исследований был сформулирован следующий исследовательский вопрос: какова взаимосвязь коллективных эмоций вины, морального стыда и имиджевого стыда с установками к релевантной аутгруппе (народы Кавказа), нерелевантной аутгруппе (мигранты) и к мультикультурализму в российском контексте?

Роль идентификации с группой во взаимосвязи коллективных эмоций и установок к аутгруппам

В недавних исследованиях стали ставиться вопросы о роли идентификации с ингруппой во взаимосвязи коллективных эмоций с отношением к аутгруппам. Так, было показано, что люди с сильной идентичностью чувствуют большую угрозу своей идентичности от переживания негативных коллективных эмоций, связанных с прошлым ингруппы. Это, в свою очередь, препятствует позитивному отношению к аутгруппам, ассоциирующимся с этими эмоциями [17].

С другой стороны, необходим некий оптимальный уровень идентификации с группой, чтобы чувствовать какие-либо коллективные эмоции, связанные с

этой групповой принадлежностью. Основываясь на этих рассуждениях, мы ожидаем, что уровень выраженности групповой идентичности будет умеренным в связи между коллективными эмоциями и установками к аутгруппам. При этом модерация будет иметь нелинейную природу: связь между эмоциями и установками будет только в группе со средней выраженностью групповой идентичности, тогда как в группах со слабой и сильной выраженностью групповой идентичности ее не будет. Соответственно, второй исследовательский вопрос, которым мы задались: различаются ли взаимосвязи между коллективными эмоциями вины, морального стыда и имиджевого стыда и установками к различным аутгруппам в группах с низкой, средней и высокой выраженностью групповой идентичности? И имеют ли эти различия линейную либо нелинейную природу?

Метод

Процедура. Исследование проводилось на онлайн-платформе Qualtrics. Ссылка на исследование распространялась через социальную сеть Facebook. Чтобы актуализировать у участников коллективные эмоции, использовалось два вида стимульного материала: в одном случае респонденты читали короткую справку о депортации народов в СССР, включенную в инструкцию к опроснику, в другом случае читали тот же текст и дополнительно смотрели 3-минутный видеоролик о депортации народов Кавказа в СССР. Респондентам случайным образом предъявлялась одна из двух версий опросника. Так как никаких значимых различий ни по одной из психологических переменных между двумя группами обнаружено не было, в дальнейшей работе были объединены и анализировались совместно.

Содержание опросника для двух подгрупп не различалось ничем, кроме наличия или отсутствия видео. В обоих случаях респондентам сначала предлагалось ответить на вопросы для измерения коллективных эмоций, шкалы которых предъявлялись в случайном порядке. Далее в случайном порядке предлагались вопросы для измерения установок по отношению к народам Кавказа, мигрантам и мультикультурализму. Затем задавался вопрос о национальной принадлежности и вопросы, измеряющие групповую идентичность. Последний блок вопросов был посвящен социально-демографическим характеристикам респондента (пол, возраст, уровень образования).

Методики

Коллективные эмоции (вина, моральный стыд, имиджевый стыд) измерялись шкалами, адаптированными из исследования Й. Рееса с коллегами [16]. Шкала вины содержит 3 вопроса, например «Я чувствую вину за тяжелые жизненные условия переселенных народов Кавказа в нашей стране». Шкала морального стыда содержит 4 вопроса, например «Мне стыдно, так как действия русских по отношению к народам Кавказа были морально неприемлемыми». Шкала имиджевого стыда содержит 5 вопросов, на-

пример «Я испытываю стыд при мысли о том, как выглядит прошлое России из-за нашего отношения к народам Кавказа».

Отношение к народам Кавказа измерялось опросником, разработанным авторами для этого исследования. В опросник вошло 7 утверждений (4 прямых и 3 обратных). Для формулировки вопросов шкалы использовались распространенные позитивные и негативные стереотипы о народах Кавказа (например, «Кавказцы ведут себя слишком агрессивно», «Кавказцы — гостеприимные и радушные люди»).

Отношение к мигрантам измерялось с помощью опросника, заимствованного из Международного социального опроса (ISSP). Шкала содержит 8 утверждений (например, «Мигранты отбирают рабочие места у местного населения»).

Шкала мультикультурализма представляет собой адаптированную версию шкалы Multiculturalism Attitude Scale (MAS) [5]. Из 28 пунктов оригинальной шкалы были выбраны 5 максимально абстрактных утверждений (например, «То, что в России живут разные народы со своим особым культурным наследием, — это хорошо для страны»), которые не касались конкретно вопросов миграции, так как нам необходимо было развести два близких конструкта — отношение к мигрантам и отношение к мультикультурализму.

Для измерения групповой идентичности использовалась шкала, разработанная М. Феркайтеном [18], которая содержит 4 вопроса, измеряющих разные аспекты групповой идентичности. Пример вопроса: «То, что я русский, является важной частью моего представления о себе как о человеке».

Все переменные измерялись по 6-балльной шкале, где 1 — «Абсолютно не согласен», 6 — «Абсолютно согласен». Так как многие шкалы использовались на русскоязычной выборке впервые и в опросник входила авторская методика, то все шкалы были проверены на согласованность и надежность с помощью конфирматорного факторного анализа, прежде чем были рассчитаны индексы по измеряемым конструктам.

Выборка. Так как при планировании исследования была выбрана групповая идентичность «русские», к участию в исследовании приглашались респонденты, которые самоидентифицируют себя как русские. Из 277 человек, прошедших по ссылке на опросник, 110 согласились принять участие в исследовании. Из них 12 указали «другое» (нерусский/нерусская) при ответе на вопрос о своей национальности и были исключены из анализа. Из оставшихся респондентов 9 человек не ответили ни на один вопрос и также были исключены из анализа.

Таким образом, финальная выборка исследования составила 89 респондентов, из которых 53,9% — женщины. Возраст респондентов варьируется от 22 до 76 лет с медианой 35 лет. Уровень образования респондентов по 11-балльной шкале (1 — основное общее образование, 11 — доктор наук) варьируется от 1 до 11 со средним значением 7,9 ($\sigma = 1,7$).

Результаты

Тестирование шкал

Для оценки надежности использованного инструментария был проведен конфирматорный факторный анализ всех шкал. Так как размер выборки не позволяет одновременное тестирование шкал, то все шкалы, кроме эмоций, были протестированы отдельно. Ниже описаны полученные результаты.

Три шкалы коллективных эмоций тестировались совместно как три коррелирующих латентных конструкта. Показатели модели удовлетворительны (CFI = 0,924; SRMR = 0,043), таким образом, шкалы объединяются в три конструкта, как предполагалось в теории, и каждое из утверждений измеряет именно тот конструкт, на измерение которого оно было направлено. При этом сами конструкты коррелируют между собой (вина коррелирует с моральным стыдом — 0,88, с имиджевым стыдом — 0,79, а корреляция между моральным и имиджевым стыдом — 0,87; значимость все x корреляций $p < 0,001$). Все пункты шкал значимо связаны с соответствующими латентными конструктами ($p < 0,001$), и регрессионные коэффициенты превышают значение 0,70, что говорит о высокой согласованности шкалы.

Далее приведены результаты тестирования авторской шкалы по отношению к народам Кавказа. С помощью конфирматорного факторного анализа можно выявить те пункты шкалы, которые недостаточно хорошо измеряют латентный конструкт. Показатели первичной модели были неудовлетворительными (CFI = 0,793; SRMR = 0,133). Для улучшения шкалы был удален самый слабый пункт: «Мне нравится уважительное отношение кавказцев к старшим». Показатели модели улучшились, однако по-прежнему не соответствовали принятым критериям. Затем был удален второй по слабости связи пункт: «Это хорошо, что в трудных ситуациях кавказцы приходят друг другу на помощь». После чего показатели модели стали удовлетворительными (CFI = 0,985; SRMR = 0,056). В финальной версии шкалы все пункты значимо связаны с конструктом, направленность пунктов соответствует теоретически заданной и регрессионные веса достаточно высоки (нет весов ниже 0,39), чтобы говорить о достаточной согласованности шкалы.

Далее тестировалась шкала отношения к мигрантам. Первоначальные показатели в этом случае также не были удовлетворительными (CFI = 0,825; SRMR = 0,083). После удаления наиболее слабо связанного с конструктом пункта — «Русская культура разрушается из-за мигрантов» — показатели модели улучшились (CFI = 0,908; SRMR = 0,068). Все пункты в финальной версии шкалы значимо связаны с латентным конструктом и имеют теоретически заданную направленность связей. Все регрессионные веса выше 0,40, что свидетельствует о согласованности шкалы.

Используемая шкала мультикультурализма показала хорошие результаты в своем первоначальном виде (CFI = 0,914; SRMR = 0,056). Все пункты шкалы

связаны с латентным конструктом значимо и в ожидаемых направлениях.

Показатели по шкале групповой идентичности соответствовали заданным критериям ($CFI = 0,943$; $SRMR = 0,045$), поэтому никаких модификаций не производилось. Все связи пунктов с латентным конструктом значимы, и высокие коэффициенты регрессии (все $\beta > 0,60$) говорят о высокой согласованности шкалы.

По результатам проверки и модификации всех шкал были рассчитаны индексы, которые использовались в дальнейшем анализе. Ниже, в табл. 1, приведены описательные статистики по полученным индексам.

Взаимосвязь коллективных эмоций вины и стыда с установками к аутгруппам

Дизайн исследования предполагает регрессионный анализ, так как исследования по этой теме говорят, во-первых, о причинно-следственной связи между коллективными эмоциями и установками к аутгруппам, а во-вторых, о важности взаимного контроля разных видов эмоций при оценке влияния каждой из них. Однако размер выборки, полученный в

этом исследовании, недостаточен для проведения регрессионного анализа. Анализ статистической мощности с использованием программы GPower 3.1 показал, что для множественного регрессионного анализа с четырьмя предикторами (групповая идентичность, эмоции вины, морального и имиджевого стыда) при уровне вероятности ошибки 1-го типа $\alpha = 0,5$ и статистической мощности 0,95 для обнаружения среднего эффекта ($\beta = 0,15$) необходимо 129 респондентов, тогда как размер нашей выборки – 89 респондентов. Для обнаружения среднего эффекта в корреляционном анализе ($r = 0,4$) при тех же уровнях статистической мощности и вероятности ошибки 1-го типа необходима выборка размером 71 респондент. Поэтому было принято решение ограничиться корреляционным анализом во избежание некорректных результатов. В табл. 2 представлены ранговые корреляции между переменными.

Полученные результаты показывают, что групповая идентичность отрицательно связана со всеми тремя формами коллективных эмоций. При этом групповая идентичность не коррелирует ни с одной из установок к аутгруппам.

Таблица 1

Описательные статистики

Группы переменных	Переменные	М	σ
Коллективные эмоции	Вина	2,75	1,62
	Моральный стыд	2,81	1,54
	Имиджевый стыд	3,00	1,45
Установки к аутгруппам	Отношение к народам Кавказа	3,82	0,88
	Отношение к мигрантам	3,84	0,76
	Мультикультурализм	4,66	0,76
Идентичность	Выраженность групповой идентичности	3,91	1,32

Примечание: М – среднее значение, σ – стандартное отклонение.

Таблица 2

Взаимосвязи групповой идентичности, коллективных эмоций вины, морального стыда и имиджевого стыда с установками к народам Кавказа, к мигрантам и к мультикультурализму

Переменные	2	3	4	5	6	7
(1) Групповая идентичность	-0,344**	-0,440***	-0,462***	-0,096	-0,124	-0,017
(2) Вина	1	0,852***	0,730***	0,396***	0,330***	0,091
(3) Моральный стыд		1	0,783***	0,304**	0,322**	0,095
(4) Имиджевый стыд			1	0,204	0,326**	0,098
(5) Отношение к народам Кавказа				1	0,640***	0,649***
(6) Отношение к мигрантам					1	0,682***
(7) Мультикультурализм						1

Примечание: 2 – вина; 3 – моральный стыд; 4 – имиджевый стыд; 5 – отношение к народам Кавказа; 6 – отношение к мигрантам; 7 – мультикультурализм; ** – различия достоверны на уровне $<0,01$; *** – различия достоверны на уровне $<0,001$.

Что касается связи коллективных эмоций и отношения к аутгруппам, обнаружено, что все три вида коллективных эмоций положительно связаны с отношением к мигрантам (нерелевантная аутгруппа), моральный стыд и вина положительно связаны с отношением к народам Кавказа (релевантная аутгруппа), но при этом ни одна из трех эмоций не связана с установкой на мультикультурализм. Эти результаты говорят о том, что связь коллективных эмоций вины и стыда действительно распространяется на установки к нерелевантной аутгруппе, но не на более абстрактные установки.

Чтобы проверить, модулирует ли групповая идентичность связь между эмоциями и установками, мы разбили выборку на три подгруппы — с низкой, средней и высокой выраженностью групповой идентичности. Критерий для разбивки групп — среднее значение и стандартное отклонение по шкале групповой идентичности. Респонденты, чьи значения оказались ниже или выше среднего значения (3,91) +/- стандартное отклонение (1,31), были отнесены к группам с низкой/высокой выраженностью групповой идентичности (далее — ГИ). Все остальные были отнесены к группе со средней выраженностью. Так как размеры выборки при таком делении не эквивалентны (в группе с низкой выраженностью ГИ 18 человек, со средней выраженностью — 55, с высокой выраженностью — 16), а коэффициенты корреляции зависят от размера выборки, то из группы со средней выраженностью ГИ были случайно отобраны 17 респондентов. Далее был проведен корреляционный анализ в этих группах. На рис. 1, 2 и 3 показаны полученные корреляционные различия.

Нами выявлено, что при высокой выраженности групповой идентичности связь между коллективными эмоциями и установками к аутгруппам пропадают, тогда как в группах с низкой и средней выраженностью групповой идентичности они остаются значимыми.

В случае с отношением к релевантной аутгруппе (народы Кавказа) с усилением ГИ связь между коллективными эмоциями и установкой слабеет. Связь с моральным стыдом имеет слабо выраженную нелинейную форму модерации.

В случае с отношением к нерелевантной аутгруппе (мигранты) нелинейная форма различий (слабая связь при низкой и высокой выраженности ГИ и сильная связь при средней) наблюдается в случае с виной и моральным стыдом, но в случае с имиджевым стыдом различия имеют линейную форму: чем сильнее ГИ, тем слабее связь между эмоцией и установкой (см. рис. 2).

Наконец, на рис. 3 представлены различия в корреляциях между эмоциями и отношением к мультикультурализму. В случае с этой абстрактной установкой все эмоции работают одинаково: чем сильнее выражена ГИ, тем слабее связь между эмоциями и отношением к мультикультурализму, а на группе с высокой выраженностью ГИ эта корреляция становится отрицательной, оставаясь статистически незначимой.

В следующем разделе мы обсудим полученные результаты.

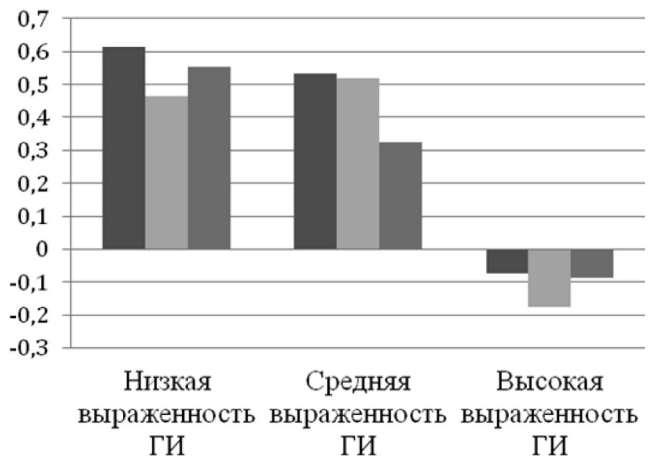


Рис. 1. Коэффициенты корреляции между коллективными эмоциями и отношением к народам Кавказа в группах с низкой, средней и высокой выраженностью групповой идентичности; ■ вина; ■ моральный стыд; ■ имиджевый стыд

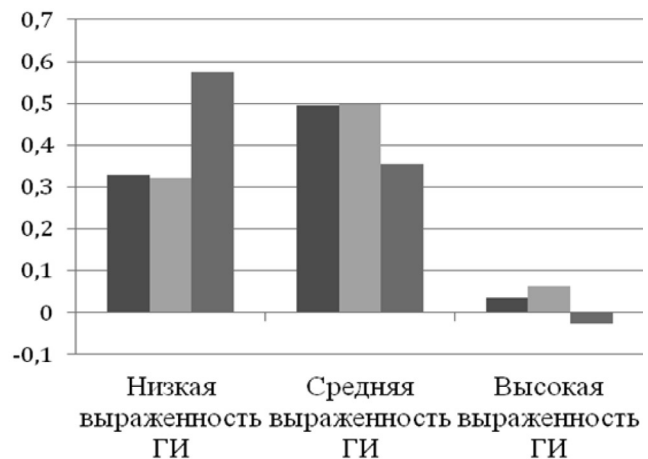


Рис. 2. Коэффициенты корреляции между коллективными эмоциями и отношением к мигрантам в группах с низкой, средней и высокой выраженностью групповой идентичности; ■ вина; ■ моральный стыд; ■ имиджевый стыд

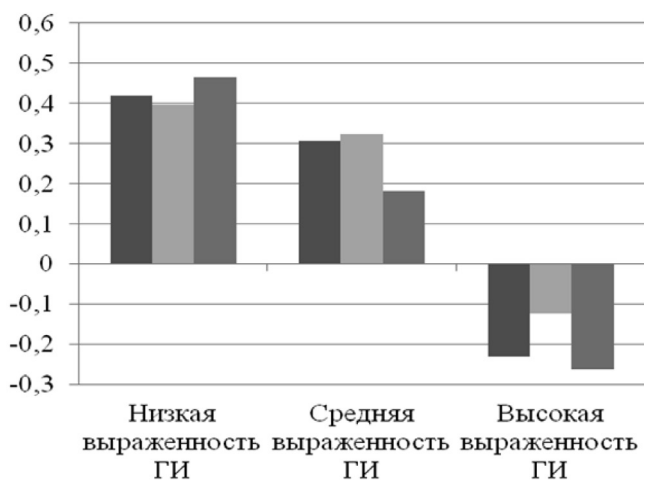


Рис. 3. Коэффициенты корреляции между коллективными эмоциями и отношением к мультикультурализму в группах с низкой, средней и высокой выраженностью групповой идентичности; ■ вина; ■ моральный стыд; ■ имиджевый стыд

Обсуждение результатов

В данном исследовании мы ставили перед собой цель выявить связи коллективных эмоций вины и стыда с отношением к представителям аутгрупп у русских с различной степенью выраженности групповой идентичности. На основании претеста был выбран случай депортации народов Кавказа во время Великой Отечественной войны. Были сформулированы два исследовательских вопроса: о роли коллективных эмоций в установках к аутгруппам и о модулирующей роли групповой идентичности в связи между коллективными эмоциями и установками.

Результаты анализа показали, что чувство вины положительно связано с отношением к народам Кавказа и к мигрантам, но не связано с отношением к мультикультурализму. Моральный стыд также положительно связан с отношением к релевантной и нерелевантной аутгруппам и не связан с мультикультурализмом. Имиджевый стыд не связан с отношением к народам Кавказа и к мультикультурализму, но положительно связан с отношением к мигрантам.

Данные результаты частично согласуются с предыдущими исследованиями о связи коллективных эмоций вины и стыда с установками к аутгруппам. Так, чувство вины положительно связано с отношением к релевантной аутгруппе, что повторяет результаты других исследований [15]. Однако в нашем исследовании в отличие от исследования Й. Рееса с коллегами [16] чувство вины также положительно связано с отношением к нерелевантной аутгруппе (мигранты). Возможно, это связано с использованием разных методов анализа данных: в нашем исследовании при проверке связи каждой из эмоций две другие эмоции не контролировались. Если сравнить полученные результаты с результатами, представленными не в регрессионном, а в корреляционном анализе в исследованиях Й. Рееса [16], то они идентичны.

Положительные связи, полученные между моральным стыдом и установками как к релевантной, так и к нерелевантной аутгруппе, полностью согласуются с результатами прошлых исследований в других контекстах. Подобные связи были обнаружены во всех исследованиях, в которых моральный стыд использовался как самостоятельный конструкт [3; 4; 16].

Что касается имиджевого стыда, то результаты оказались отчасти неожиданными: так, имиджевый стыд, как и ожидалось, не связан с отношением к релевантной аутгруппе, однако положительно связан с отношением к нерелевантной. Отсутствие связи между имиджевым стыдом и положительными установками к релевантной аутгруппе объясняется стратегией избегания релевантной аутгруппы как источника неприятных эмоций. В некоторых исследованиях получены результаты, которые согласуются с такой интерпретацией связи имиджевого стыда и отношения к релевантной аутгруппе [1; 4].

Неожиданной оказалась положительная корреляция между имиджевым стыдом и отношением к нерелевантной аутгруппе (мигранты). С учетом статистического фактора корреляция между имидже-

вым стыдом и отношением к мигрантам может быть результатом высокой корреляции между имиджевым и моральным стыдом, так как отсутствовал контроль других эмоций при проверке связи. Также возможно, что в культурных контекстах положительное отношение к аутгруппе, не связанной с источником негативных эмоций, может быть своеобразным механизмом восстановления позитивности групповой идентичности при сохранении стратегии избегания с аутгруппой, связанной с источником негативных эмоций. В последующих исследованиях эти предположения могут быть проверены.

Возможно, отсутствие связи коллективных эмоций с отношением к мультикультурализму означает, что эмоции связаны только с теми установками, которые имеют какое-то отношение к источнику этих эмоций. Мультикультурализм — установка более абстрактная и представляет собой некую общую идеологию, отличную от отношения к конкретным «другим» (народам Кавказа или мигрантам). Результаты показывают, что коллективные эмоции не связаны с такого рода общими установками. Но при этом респонденты относятся к мультикультурализму более положительно, чем к мигрантам или к народам Кавказа. Вероятно, людям легче принимать абстрактных «других», чем конкретных.

Отвечая на второй исследовательский вопрос о роли ГИ в связи между эмоциями и установками, мы обнаружили, что паттерны взаимосвязей эмоций и установок в группах с низкой, средней и высокой выраженностью ГИ имеют скорее линейную логику. Положительные связи наиболее выражены в группе с низким уровнем идентичности, чуть слабее, но по-прежнему значимы в группе со средним уровнем выраженности идентичности и, наконец, полностью отсутствуют в группе с высоким уровнем ГИ. Этот результат согласуется с исследованием Л. Шепарда с коллегами [17], где показано, что люди с сильной идентичностью чувствуют большую угрозу со стороны негативных коллективных эмоций, связанных с прошлым ингруппы, что препятствует позитивному отношению к аутгруппам, ассоциирующимся с этими эмоциями.

Полученные результаты также согласуются с исследованием Б. Доже с коллегами [8]. Исследователи обнаружили, что люди с низкой выраженностью ГИ чувствуют коллективную вину сильнее, чем люди с высокой выраженностью ГИ, в том случае, если информация, предоставляемая об истории группы, имеет амбивалентный характер. В нашем исследовании мы наблюдаем негативную корреляцию между выраженностью ГИ и всеми тремя видами коллективных эмоций. Помимо этого авторы также показали, что выраженность групповой идентичности модулирует связь между виной и желанием компенсировать аутгруппе, но только в том случае, если предоставляемая информация амбивалентна. Учитывая полученную нами обратную связь, можно однозначно сказать, что выбранное историческое событие было амбивалентным и у многих людей вызывало противоречивые эмоции. Таким образом, мы полагаем, что получен-

ные результаты согласуются с результатами, полученными на других выборках в других культурных контекстах.

Ограничения исследования

В ходе проведения данного исследования нами были получены критические замечания относительно выбора темы исследования, выбора исторического события, а также выбора «русских» как интруппы. В последующей статье по результатам данного исследования мы проводим подробный анализ публичных комментариев к исследованию, а также приводим данные восьми глубинных интервью, проведенных по следам опроса, целью которых было понять, какого рода события в истории нашей страны вызывают у людей коллективные эмоции вины и стыда и насколько в принципе адекватно изучение данных конструктов в российском контексте.

Здесь важно отметить, что по результатам анализа глубинных интервью было выявлено, что история России отождествляется с историей СССР (есть историческая континуальность) и депортация народов Кавказа является событием, которое вызывает определенные коллективные эмоции, однако вопрос о том, чувствуют ли сами респонденты ответственность за эти события, вызывает однозначную реакцию

отчуждения. Ответственность за негативные события в истории СССР и России респонденты склонны приписывать властям страны, но не русским, россиянам или «советскому народу». Однозначно выбор «русских» в качестве группы идентификации был неверен и более нейтральная формулировка (например, «граждане нашей страны») сделала бы шкалы измерения коллективных эмоций более адекватными для российского контекста.

Другим существенным ограничением исследования является его корреляционный дизайн, который не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях, а также маленькая выборка, которая не позволяет достаточно надежно протестировать гипотезы. С учетом большого количества конструктов, которые были включены в корреляционный анализ, и их неортогональности вероятность обнаружения ложных корреляций довольно высока.

При описанных выше ограничениях гипотезы, выдвинутые в данном исследовании, однозначно подлежат дальнейшей проверке на больших выборках и — при возможности — с использованием экспериментального дизайна. Мы надеемся, что эта работа привлечет интерес российских исследователей к тематике коллективных эмоций и их связей с идентичностью и отношением к аутгруппам.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 14-36-01336 «Оценка исторического прошлого своей страны как предиктор установок по отношению к представителям аутгрупп»).

Благодарности

Авторы статьи выражают благодарность Ирине Мальцевой за помощь при подготовке исследования и сборе данных, а также Сегеру Брейгельмансу за помощь при разработке дизайна исследования.

Funding

This work was supported by grant RFH № 14-36-01336.

Acknowledgements

The authors are grateful to Irina Maltseva for her assistance with data collection and Seger Breugelmanns for his helpful feedback on the study design.

Литература

1. Ефремова М.В., Григорян Л.К. Коллективные эмоции вины и стыда: обзор современных исследований // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3, № 4. С. 71–88.
2. Allport G.W. The Nature of Prejudice. Cambridge, MA: Perseus Books, 1954. 537 p.
3. Allpress J., Barlow F., Brown R., Louis W. Atoning for colonial injustices: Group-based shame and guilt motivate support for reparation // International Journal of Conflict and Violence. 2010. Vol. 4 (1). P. 75–88
4. Allpress J.A., Brown R., Giner-Sorolla R., Deonna J.A., Teroni F. Two Faces of Group-Based Shame: Moral Shame and Image Shame Differentially Predict Positive and Negative Orientations to Ingroup Wrongdoing // Personality and Social Psychology Bulletin. 2014. Vol. 40(10). P. 1270–1284
5. Breugelmanns S.M., Van de Vijver F.J.R. Antecedents and components of majority attitudes toward multiculturalism

References

1. Efremova M.V., Grigoryan L.K. Kollektivnye emotsii viny i styda: obzor sovremennykh issledovaniy [The Collective Emotions of Guilt and Shame: a Review of Current Research]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2014. Vol. 3, no. 4, pp. 71–88. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Allport G.W. The Nature of Prejudice. Cambridge, MA: Perseus Books, 1954. 537 p.
3. Allpress J., Barlow F., Brown R., Louis W. Atoning for colonial injustices: Group-based shame and guilt motivate support for reparation. *International Journal of Conflict and Violence*, 2010. Vol. 4 (1), pp. 75–88.
4. Allpress J.A., Brown R., Giner-Sorolla R., Deonna J.A., Teroni F. Two Faces of Group-Based Shame: Moral Shame and Image Shame Differentially Predict Positive and Negative Orientations to Ingroup Wrongdoing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2014. Vol. 40 (10), pp. 1270–1284. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0146167214540724>

- in the Netherlands // *Applied Psychology: An International Review*. 2004. Vol. 53 (3). P. 400–422.
6. Brown R., Cehajic S. Dealing with the past and facing the future: Mediators of the effects of collective guilt and shame in Bosnia and Herzegovina // *European Journal of Social Psychology*. 2008. Vol. 38 (4). P. 669–684.
7. Collective guilt: International perspectives / Ed. by N.R. Branscombe, B. Doosje. New York, NY: Cambridge University Press, 2004. 356 p.
8. Doosje B., Branscombe N., Spears R., Manstead A. Guilt by Association: When One's Group has a negative history // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 75(4). P. 872–886.
9. Ferguson T. Mapping shame and its functions in relationships // *Child Maltreatment*. 2005. Vol. 10(4). P. 377–386.
10. Iyer A., Schmader T., Lickel B. Why individuals protest the perceived transgressions of their country: The role of anger, shame and guilt // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2007. Vol. 33 (4). P. 572–587
11. Lewis M. Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt // *Handbook of emotions* / Ed. by M. Lewis, J.M. Haviland. New York: Guilford Press, 1993. P. 563–573.
12. Lickel B., Schmader T., Curtis M., Scarnier M., Ames D. Vicarious shame and guilt // *Group Processes and Intergroup Relations*. 2005. Vol. 8(2). P. 145–157
13. Lickel B., Steele R., Schmader T. Group-based shame and guilt: Emerging directions in research // *Social and Personality Psychology Compass*. 2011. Vol. 5 (3). P. 153–163.
14. Niedenthal P., Tangney J., Gavanski I. "If only I weren't" versus "If only I hadn't": Distinguishing shame and guilt in counterfactual thinking // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 67(4). P. 585–595.
15. Pedersen A., Beven J., Griffiths B., Walker I. Attitudes toward Indigenous Australians: The role of empathy and guilt. *Journal of Community and Applied Social Psychology*. 2004. Vol. 14(4). P. 233–249.
16. Rees J.H., Allpress J.A., Brown R. Nie wieder: Group-based emotions for ingroup wrongdoing affect attitudes toward unrelated minorities. *Political Psychology*, 2013. Vol. 34(3). P. 387–407.
17. Shepherd L., Spears R., Manstead A. 'This will bring the shame on our nation': The role of anticipated group-based emotions on collective action // *Journal of Experimental and Social Psychology*. 2013. Vol. 49(1). P. 42–57.
18. Verkuyten M. Ethnic Group Identification and Group Evaluation Among Minority and Majority Groups: Testing the Multiculturalism Hypothesis // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2005. Vol. 88(1). P. 121–138.
5. Breugelmans S.M., Van de Vijver F.J.R. Antecedents and components of majority attitudes toward multiculturalism in the Netherlands. *Applied Psychology: An International Review*, 2004. Vol. 53 (3), pp. 400–422. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00177.x>
6. Brown R., Cehajic S. Dealing with the past and facing the future: Mediators of the effects of collective guilt and shame in Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Social Psychology*, 2008. Vol. 36 (4), pp. 669–684. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.466>
7. Branscombe N.R., Doosje B. (eds.) Collective guilt: International perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 356 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139106931>
8. Doosje B., Branscombe N., Spears R., Manstead A. Guilt by Association: When One's Group has a negative history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998. Vol. 75 (4), pp. 872–886. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.872>
9. Ferguson T. Mapping shame and its functions in relationships. *Child Maltreatment*, 2005. Vol. 10 (4), pp. 377–386. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1077559505281430>
10. Iyer A., Schmader T., Lickel B. Why individuals protest the perceived transgressions of their country: The role of anger, shame and guilt. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2007. Vol. 33 (4), pp. 572–587. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0146167206297402>
11. Lewis M. Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In Lewis M., Haviland J.M. (eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press, 1993, pp. 563–573.
12. Lickel B., Schmader T., Curtis M., Scarnier M., Ames D. Vicarious shame and guilt. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2005. Vol. 8 (2), pp. 145–157. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1368430205051064>
13. Lickel B., Steele R., Schmader T. Group-based shame and guilt: Emerging directions in research. *Social and Personality Psychology Compass*, 2011. Vol. 5 (3), pp. 153–163. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00340.x>
14. Niedenthal P., Tangney J., Gavanski I. Distinguishing shame and guilt in counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1994. Vol. 67 (4), pp. 585–595. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.67.4.585>
15. Pedersen A., Beven J., Griffiths B., Walker I. Attitudes toward Indigenous Australians: The role of empathy and guilt. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 2004. Vol. 14 (4), pp. 233 – 249. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/casp.771>
16. Rees J.H., Allpress J.A., Brown R. Nie wieder: Group-based emotions for ingroup wrongdoing affect attitudes toward unrelated minorities. *Political Psychology*, 2013. Vol. 34 (3), pp. 387–407. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/pops.12003>
17. Shepherd L., Spears R., Manstead A. This will bring the shame on our nation: The role of anticipated group-based emotions on collective action. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 2013. Vol. 49 (1), pp. 42–57. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2012.07.011>
18. Verkuyten M. Ethnic Group Identification and Group Evaluation Among Minority and Majority Groups: Testing the Multiculturalism Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005. Vol. 88 (1), pp. 121–138. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.88.1.121>

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ
SCIENTIFIC LIFE

Семинар «Виртуальная реальность современного детства»

Е.О. Смирнова*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, РФ,
smirneo@mail.ru

Н.Ю. Матушкина**,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, РФ,
nataliamoyseeva@gmail.com

В статье представлены материалы семинара, посвященного внедрению компьютерных технологий в раннее и дошкольное детство. В семинаре участвовали как специалисты по компьютерным играм, так и ученые и практики, работающие с детьми раннего и дошкольного возраста (психологи, психиатры, педиатры и др.). Практически все участники подчеркивали актуальность и остроту данной проблемы. Социологические исследования показывают интенсивное проникновение компьютерных технологий в раннее детство начиная с младенческого возраста. Были продемонстрированы образцы компьютерных игр для детей младенческого, раннего и дошкольного возраста; представлены результаты пилотажного сравнительного исследования деятельности детей с реальным материалом и в электронном виде. Обсуждалось влияние компьютерных игр на развитие маленьких детей, роль родителей в приобщении детей к компьютеру, возможные критерии оценки компьютерных игр для детей. В заключение семинара была зафиксирована необходимость определенной научной позиции, с которой можно оценить сложившуюся ситуацию.

Ключевые слова: компьютерные технологии, компьютерные игры, игры, планшеты, гаджеты, раннее детство, психическое развитие, электронные игрушки.

Workshop on Virtual Reality of Modern Childhood

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

Для цитаты:

Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю. Семинар «Виртуальная реальность современного детства» // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 71–76. doi: 10.17759/chp.2017130208

For citation:

Smirnova E.O., Matushkina N.Yu. Workshop on Virtual Reality of Modern Childhood. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 71–76. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130208

* Смирнова Елена Олеговна, доктор психол. наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игрушек ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, РФ. E-mail: smirneo@mail.ru

** Матушкина Наталья Юрьевна, руководитель информационно-аналитического отдела Центра психолого-педагогической экспертизы игрушек ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, РФ. E-mail: nataliamoyseeva@gmail.com

Smirnova Elena Olegovna, PhD in Psychology, Professor, Head of the Center for Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: smirneo@mail.ru

Moiseyeva/Matushkina Natalia Yuryevna, Head of Information and Analytics Department, Center for Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: nataliamoyseeva@gmail.com

N. Yu. Matushkina,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
nataliamoyseeva@gmail.com

The paper presents materials of a workshop on the role of computer technologies in early and preschool childhood. Among the participants of the workshop were specialists in computer games, researchers and practitioners working with children of that age (psychologists, psychiatrists, pediatricians and others). Almost everybody agreed that the topic of the workshop was highly relevant. Recent sociological studies show that computer technologies have literally infiltrated early childhood and even infancy. Examples of computer games for infants, toddlers and preschoolers were demonstrated at the workshop, as well as the outcomes of a pilot comparative research on child activity with 'real' and electronic materials. The participants discussed the impact of computer games on the development of young children, the role of parents in introducing computers to children, and possible criteria in the evaluation of computer games for children. It was acknowledged that there is an obvious need for a specific scientific attitude that would help analyse the current situation.

Keywords: computer technologies, computer games, games, tablets, gadgets, early childhood, mental development, electronic games.

Новые технологии в виде компьютеров, планшетов и других гаджетов активно вторгаются в жизнь наших детей начиная с первых месяцев жизни. Это «безобидное» занятие радикально меняет формы деятельности и общения детей, что вполне устраивает не только детей, но и родителей. Востребованность разнообразных компьютерных программ для маленьких детей очень высока. Данная область компьютерных технологий (КТ) бурно развивается и стала большой статьей успешного бизнеса. Это новое явление современного детства бросает вызов психологам и, безусловно, нуждается в осмыслении и исследованиях. Если воздействие компьютерных игр (КИ) на подростков и взрослых неоднократно становилось предметом исследований, то роль КТ в раннем детстве остается практически неисследованной. Между тем известно, что ранний возраст является наиболее ответственным периодом, когда закладываются основные человеческие способности: общение и отношение к сверстникам, образ себя, речь, восприятие, познавательная активность, наглядно-действенное мышление и пр. Отражается ли использование КИ на формировании этих процессов? С какого возраста возможно приобщение детей к виртуальной реальности? Можно ли рекомендовать КИ маленьким детям и какие именно?

Эти вопросы были поставлены перед участниками семинара, организованного Центром психолого-педагогической экспертизы игрушек МППУ. Однако далеко не на все вопросы мы получили ответы. Тем не менее разговор был очень острый и интересный.

В семинаре участвовали как специалисты по компьютерным играм, так и ученые и практики, работающие с детьми раннего и дошкольного возраста (психологи, психиатры, педиатры и др.). Практически все участники подчеркивали актуальность и остроту данной проблемы и практическое отсутствие качественных содержательных исследований.

Вместе с тем в социологических ориентированных исследованиях получены многочисленные и достаточно интересные данные.

Так, в докладе *Г.У. Солдатовой* (МГУ) были представлены результаты первого международного исследования, проведенного на дошкольниках в 2010 г.

В нем участвовали 4-летние дети и их родители из разных стран: Великобритании, Чехии, Италии, Германии, Финляндии и России.

Исследование проводилось методами включенного наблюдения и методом интервью с детьми и родителями, также использовался естественный эксперимент — детей просили показать, что они умеют.

Результаты показали, что все 4-летние дети хорошо знакомы и умеют обращаться с планшетом. При этом планшет является приоритетом для детей, поскольку он является универсальным средством, замещающим многие другие аспекты детской субкультуры: игрушки и игры, ТВ, книги, журналы и т. д. 85% детей используют компьютерные игры и разные приложения. 30% чаще используют планшет для просмотра мультфильмов, и только 5% участвуют в образовательных программах.

Больше 80% детей сами включают планшет и самостоятельно им пользуются. Те, кто впервые сталкивается с данным средством, за пару часов осваивают его и самостоятельно включают.

Интересно, что четверть детей уверены, что овладели планшетом самостоятельно, четверть указывают, что научил папа, пятая часть — мама, а остальные — старшие дети.

Каждый четвертый ребенок в 4 года умеет скачивать игры из интернета и свободно в него входит. Среди проблем и рисков, связанных с интернетом, дети отметили следующее: «Приложения воруют деньги», «Программы скачиваются медленно», «Страшные картинки», «Плохая навязчивая реклама».

Что касается мотивации родителей, то они приобретают планшеты для детей в образовательных целях, и почти все сначала устанавливают правила и ограничения при использовании планшетом, но вскоре сами же их и нарушают. Следует подчеркнуть сверхценное отношение детей к планшету: практически в каждой семье ограничение в доступе к планшету ис-

пользуется в качестве наказания, а игры на планшете — как поощрение.

Приведенные данные получены в международных исследованиях, на детях разных стран. О месте компьютерных технологий в жизни отечественных дошкольников рассказала *Н.С. Денисенко*, опираясь на материалы своего исследования. В проведенном под ее руководством опросе участвовало 100 детей дошкольного возраста и их родителей.

В анкетах для родителей задавались вопросы о совместном с ребенком досуге, об использовании детьми гаджетов, об их отношении к КИ и пр.

Результаты данного опроса показали, что только 5% родителей играют на компьютере вместе с ребенком и 38% смотрят вместе телевизор. Основное время, которое они проводят с ребенком, занято прогулкой (65%). Треть детей используют гаджеты от 1 до 2 часов в день, и только 33% дошкольников не пользуются гаджетами или используют их редко (до 30 минут в день).

Родители приобретают планшеты для того, чтобы ребенок сам себя занимал: смотрел мультфильмы (82%), занимался, чем хочет (32%), играл (27%). Треть родителей (35%) полагают, что основная задача планшета — обучение.

Большинство родителей (77%) считают, что занятия с планшетом положительно влияют на развитие познавательных процессов (на внимание, на память и на мышление).

В то же время более половины родителей полагают, что эти электронные устройства оказывают негативное влияние на эмоциональное состояние детей и на развитие их моторики.

В этом же исследовании показано, что интенсивность использования ребенком гаджетов связана с общей воспитательной стратегией родителей. Значительно чаще используют гаджеты те дети, родители которых ориентированы на пассивную или активную акселерацию детского развития. У родителей, ориентированных на интенсивную амплификацию, дети играют с планшетами значительно меньше: всего 19% детей каждый день играют в компьютер (против 65%).

Опросы, проведенные в США в 2009 и 2011 гг., показали, что за два года число детей, играющих в видеоигры, возросло на 13%, причем основной прирост произошел в группе детей 2—5 лет.

Таким образом, проведенные исследования показывают интенсивное проникновение компьютерных технологий в раннее детство. По данным отчета британского исследования (ж. «Дети в информационном обществе», № 24, 2016, с. 45), сегодня уже 25% детей до 2 лет и 36% дошкольников имеют собственные планшеты и активно пользуются ими. В нашей стране, несмотря на отсутствие официальной статистики, также можно отметить неуклонное нарастание данной тенденции.

В этой связи возникает вопрос о содержании компьютерных игр и программ, предлагаемых маленьким детям.

С.Ю. Смирнова (специалист центра психолого-педагогической экспертизы игрушек МГППУ) про-

демонстрировала современные игры, адресованные маленьким детям. Все они используются на устройствах, имеющих сенсорный экран: чтобы вызвать какое-то действие, необходимо коснуться экрана. Многие КИ для маленьких детей являются прямыми аналогами и традиционных игр или игрушек. При этом не учитывается, что предметная деятельность, перенесенная на экран, принципиально искажается. Например, детям предлагается электронная пирамидка. Очевидно, что действие с реальным кольцом и соотнесение этого кольца с палочкой, а также опыт нанизывания невозможно передать через скользящее действие одним пальцем. Такими же бессмысленными являются аналоги предметной игры: электронные инструменты (дрель, насос и пр.), конструкторы, электронные погремушки. Отдельный интерес представляют аналоги сюжетной игры, которых существует множество. Например, электронный стол, на котором помещаются угощения для реальных игрушек. Этот стол ничем, кроме стола с определенной едой, быть не может, что быстро исчерпывает игровые интересы ребенка. Существуют также компьютерные аналоги режиссерской игры: они представляют собой изображение комнаты, класса, улицы и обитающих там персонажей. В зависимости от конкретного приложения можно совершать различные действия: менять выражение лица, переодевать, перемещать персонажей или предметы. Такие игры при внешнем сходстве с режиссерской игрой фактически не дают пространства для детского воображения, а ограничивают его конкретными пространственными рамками, определенными персонажами и функциональными возможностями.

В пилотажном исследовании *Матушкиной Н.Ю.* (Центр психолого-педагогической экспертизы игрушек МГППУ) сопоставлялись особенности деятельности детей на планшете или с аналогичным реальным материалом. В качестве материала были выбраны составные картинки с прямым разрезом из 4 и 9 частей, а также составные картинки, накладывающиеся на контурное изображение. Предпочтение было отдано данному материалу, так как на первый взгляд собирание плоскостных изображений не страдает при переносе на электронный носитель и даже имеет некоторые преимущества (детали складываются аккуратно, не скользят по столу). В исследовании участвовало 15 детей в возрасте 3—4 лет.

Результаты показали, что при игре на планшете дети более эмоционально реагируют на удачу и неудачу. Видимо, это вызвано тем, что при действиях на планшете ребенок получает яркое подкрепление: при положительном результате картинка прилипает к нужному месту, раздаются резкие звуки, а при правильном сложении всей картинки раздаются аплодисменты, улыбается смайлик, демонстрируется мини-мультфильм (ракета улетает и пр.). Неправильное действие тоже переживалось детьми крайне тяжело: картинка возвращается на место, раздаются неприятный звук, что, по-видимому, усиливает ощущение своей беспомощности и неуспеха.

Характер деятельности на планшете и с бумажным изображением также существенно отличается. При собирании бумажного варианта дети пробовали различные способы: наложение на образец (хотя он меньше по размеру), собирание вокруг образца, собирание фрагментов по парам, а потом соотнесение пар, собирание неправильной картинки формы (не квадрат), использование не всех кусочков и т. д. Не все эти способы являются оптимальными и приводят к правильному результату, однако они могут выступать как самостоятельный поиск, который ведет к развитию образного мышления. При собирании на планшете многие дети использовали метод проб и ошибок: перебирали фрагменты наугад, т. е. фактически игнорировали задачу собирания целого образа.

Еще одной отличительной особенностью является переживание результата. В игре на планшете правильность действий отражается реакциями, заложенными в программу (звуки, прилипание-неприлипание фрагмента). При действии с бумажным аналогом дети самостоятельно принимали решение о верности своих действий, о необходимости изменений, о завершенности картинки. Например, были дети, которые считали результат неуспешным, так как картинка была собрана несколько криво, хотя и правильно. И наоборот, были дети, собравшие с ошибкой (переставление частей местами, неправильная форма и пр.), но признающие свой результат законченным и верным.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что при внешнем сходстве деятельность детей на планшете и с реальным материалом принципиально различается.

Наиболее важный и острый вопрос, который здесь возникает, связан с возможным влиянием компьютерных игр на психическое развитие человека.

Очень интересные материалы в этом отношении были представлены в сообщении **Н.В. Богачевой** (кафедра педагогики и медицинской психологии Первого МГМУ им. И.М. Сеченова). Являясь специалистом по компьютерным играм, она отметила значительное число исследований в этой области, однако все они проведены на взрослых. Богачева подчеркнула, что теоретическими основаниями практически всех компьютерных игр является преимущественно когнитивно-бихевиоральный подход (развитие идей А. Бандуры о викарном научении, ориентация на научение через подкрепление, на образец, подражание и пр.). Компьютерные игры, построенные на отечественных теоретических основаниях, специалистам не известны. Вместе с тем компьютер как «психологическое орудие» преобразует психические процессы и личность человека в целом. Главные тенденции этих изменений заключаются в переопосредствовании и экстерниоризации. Переопосредствование заключается во включении уже опосредствованных форм деятельности в новые системы опосредствования. Экстерниоризация заключается в эффективном применении внешних орудий и в передаче психических процессов внешним средствам (компьютеры, интернет, мобильная связь, гаджеты, домашние роботы и пр.).

Характерным методом исследования влияния КИ на психические особенности является сопоставление тех или иных когнитивных способностей компьютерных геймеров и людей, не играющих в КИ. Результаты этих исследований отражают специфику когнитивных процессов компьютерных геймеров.

Так, лонгитюдное исследование сингапурских школьников (3, 4, 7 и 8-й классы) показало рост импульсивности, снижение успеваемости и проблемы с вниманием у детей, активно играющих в КИ (Gentile et al., 2012). Работа Богачевой (2015) продемонстрировала, что взрослые геймеры более успешны при решении задач на когнитивные стили и не отличаются по уровню импульсивности от не играющих в компьютерные игры испытуемых.

У геймеров выявлено снижение уровня пространственного мышления и произвольного внимания. Внимание у геймеров отличается особыми характеристиками: они способны лучше отслеживать движущийся объект, более успешно ориентируются в шуме и пр. Компьютерные игры развивают различные когнитивные свойства, в том числе одновременное решение нескольких задач (multitasking). Навык решения нескольких разноплановых задач одновременно приобретает при взаимодействии с современными технологиями и в особенности с компьютерными играми (Barlett et al, 2009).

В то же время геймеры хуже справляются с задачами на запоминание. Их основная стратегия при решении задач — пробы и ошибки. Они быстрее принимают решения, но часто делают это импульсивно; в некоторых исследованиях показано ухудшение способностей к опосредствованному запоминанию сложного материала (Черемошкина Л.В. и др. 2009, 2010). Характерной особенностью памяти геймеров является экстерниоризация запоминания, т. е. опора на внешнее средство при отсутствии внутренней работы (Батенова, 2013).

Большинство негативных последствий КИ для когнитивной сферы связано с интенсивностью их использования и с возникновением компьютерной игровой зависимости. Бесконтрольное и неограниченное использование КИ может иметь негативные последствия, особенно для детей младшего возраста.

В то же время масштаб и характер данных последствий в зависимости от возраста остается неисследованным.

Однако есть косвенные данные, указывающие на существенное влияние компьютерных технологий на психологию детей. Эти данные были представлены в уже упомянутом сообщении Н.С. Денисенко.

В ее работе педагогам и психологам, имеющим стаж работы не менее 15 лет, предлагалось сравнить психологические особенности современных дошкольников и детей предыдущих поколений. Специалисты отметили как позитивные, так и негативные изменения.

Среди позитивных отмечались умение самостоятельно добывать информацию, общаться с помощью информационных компьютерных технологий (ИКТ), уверенность в себе, готовность отстаивать свое мнение, не боясь ошибиться.

Однако значительно чаще отмечались негативные изменения. Прежде всего это проблемы с моторикой, бедность графического образа в рисовании, трудности в конструктивной деятельности. Педагоги и психологи отмечают, что у современных дошкольников существенно снизился уровень образного мышления и воображения. При этом логические задачи они решают достаточно хорошо, значительно лучше, чем пространственные. Решение пространственных задач происходит у них путем проб и ошибок, а не во внутреннем плане. Серьезные трудности вызывает создание оригинального образа. Дети пересказывают или изображают знакомые фильмы и компьютерные игры, повторяющиеся у многих детей.

Широко известным явлением стали задержки речевого развития (большинство детей начинает говорить после 3 лет); дошкольники не могут пересказать сказки, часто не знают их, испытывают трудности в заданиях, где нужно описывать предметы или события.

Существенные изменения отмечались также в коммуникативной сфере — как со взрослым, так и со сверстником. Современные дошкольники уже не воспринимают взрослого как единственного носителя новой информации и правил поведения.

Что касается общения со сверстниками, то здесь также наблюдаются новые проблемы: дети не умеют договариваться, делиться, кооперироваться, не умеют занять себя в группе сверстников, скучают, если нет гаджетов.

Поскольку главным изменением в условиях жизни дошкольников за последние 10 лет является активное внедрение КТ, можно полагать, что полученные отличия являются результатом именно этого процесса.

Вместе с тем очень сложно определить, какое влияние оказывают именно гаджеты.

По материалам заслушанных сообщений развернулась острая дискуссия, в которой было затронуто несколько тем.

Наибольший интерес вызвала тема родительского отношения и роли родителей в приобщении детей к ИКТ. **Авдеева Н.Н.** (кафедра возрастной психологии МГППУ) подчеркнула, что ребенку интереснее всего то, что он видит в руках у родителя. Поэтому малыши тянутся к смартфонам, а родители сами предлагают своим малышам телефоны и планшеты.

Поскольку остановить использование ИКТ уже невозможно, нужно думать, как можно продуктивно использовать их в процессе воспитания и обучения детей. Естественно, в младенчестве никакой компьютер не может заменить маму, но в более поздних возрастах ИКТ вполне могут быть полезными для овладения навыками и для тренировки некоторых способностей.

Поддерживая эту тему, **А. Мироненко** (магистрант факультета социальной психологии, мама 5-летней девочки) поделилась своим успешным опытом воспитания ребенка. Ее дочь с 10 месяцев вместе с мамой играла в КИ для маленьких детей (извлечение звуков, поиски нужных предметов, различение цветов, форм и пр.). Девочка раньше других детей на-

чала копировать звуки животных, запоминала цифры, фигуры и т. п. Она обнаружила высокую обучаемость и хороший эмоциональный контакт с мамой, поскольку КИ были предметом совместной эмоционально насыщенной деятельности.

Против этого категорически выступили педиатры, отметив, что при взаимодействии с компьютером у маленьких детей серьезно страдает зрение. И хотя четких фактических подтверждений этому факту нет, известно, что зрение формируется до 7 лет и в раннем детстве ребенок воспринимает мир совершенно иначе. Плоскостное экранное восприятие нарушает объемное зрение, а значит, и картину мира ребенка.

Кроме того, в начале познания мира всегда лежит телесное ощущение. У взрослого человека оно уже сформировано, поэтому использование гаджетов не может нарушить картину мира, а у маленького ребенка восприятие только складывается, и электронные устройства могут его деформировать.

О.В. Акимова (Центр перинатального развития, Школа для пап и мам) добавила, что компьютер в раннем детстве нарушает не только зрение и восприятие, но и привязанность ребенка к матери. Такой сильный эмоциональный и сенсорный стимул, как планшет, когда он вклинивается в отношения ребенка и взрослого, может нарушить эти отношения и деформировать привязанность. Поэтому внедрение ИКТ в раннем детстве крайне нежелательно и рискованно.

Особый интерес вызвала тема, связанная с развитием речи. **Н.С. Денисенко** сообщила, что существуют хорошие компьютерные игры и программы (западных разработчиков) для логопедических тренировок. Они достаточно эффективны и облегчают работу родителей и логопедов.

Е.В. Нестерова (ГБОУ школа № 1371), опираясь на свои наблюдения, заметила, что увлечение компьютером снижает речевые способности: дети, которые играют с гаджетами, практически не говорят. Их сверстники, у которых нет гаджетов, говорят значительно лучше. По-видимому, это связано с тем, что гаджет не дает обратную связь — как двигается артикуляционный аппарат. Гаджет не должен заменять родителя, но может помочь ему.

Н.Н. Авдеева справедливо отметила, что родители все равно будут делать выбор сами. Можно информировать о возможных рисках, можно рекомендовать ограниченное время пользования КИ, но нельзя их запрещать. Другие виды детской деятельности продолжают существовать, и гаджет — далеко не единственный предмет детского интереса. Существуют разные магазины игрушек, секции, кружки, и все это достаточно востребовано. Родителям нужно рекомендовать самые разные виды совместной деятельности, которые будут более привлекательны для детей и оторвут их от компьютеров. Но запрещать КИ непродуктивно; нужно прежде всего рекомендовать какие-то альтернативы.

Проблема заключается в том, что компьютер и КИ являются слишком привлекательным и удобным занятием не только для детей, но и для родителей.

Дети, играя с компьютером, без особых усилий получают яркую сенсорную стимуляцию (зрительную и слуховую), перед которой другие занятия и игрушки теряют привлекательность. А для родителей детские КИ дают возможность «отдохнуть от ребенка» и заняться своими делами.

Участники семинара неоднократно отмечали, что современные молодые родители очень заняты, пытаются делать несколько дел одновременно (упомянутый выше multitasking). Поэтому на сидение с детьми не остается времени и главное — желания. Многие молодые мамы стремятся выйти на работу, когда ребенку исполнится 3 месяца, и охотно используют современные технологии по уходу за ребенком.

Предложение «развивающих компьютерных программ» избавляет их от занятий с ребенком. Активно поддерживается миф о том, что КИ и программы развивают детей лучше, чем родители. В результате родители охотно дают 6-месячному ребенку в руки планшет, и «освобождение» от ребенка как бы легитимизируется, становится оправданным, дает почувствовать себя современным родителем. Тем более что ребенок активно требует дать ему этот планшет.

Еще одна проблема, которая обсуждалась на семинаре, связана с большим мотивирующим значением компьютера. Для большинства детей самое сильно действующее наказание — это лишение планшета, а поощрение — дополнительное время с планшетом или новый гаджет. Наличие планшета и его качество стали знаком социального престижа в группе детского сада. В случае отсутствия планшета происходит нарушение общения ребенка со сверстниками, он чувствует себя изгоем. Те дети, которые лучше владеют ИКТ, имеют преимущество в детской группе.

Т.Г. Горячева (факультет специальной психологии МГППУ) привела интересный пример положительной работы с компьютером ребенка с СДВГ (подкорковая недостаточность, утомляемость, низкая саморегуляция). Телесная коррекция давалась трудно и не привела к положительным сдвигам. А компьютерная игра как положительное подкрепление выступила для него мощным стимулом к занятиям. При введении такого поощрения выявилась яркая положительная динамика и мальчик быстро компенсировался.

Е.О. Смирнова (руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек МГППУ) попыталась вернуть диспутантов к поставленным вопросам, а именно: с какого возраста возможно приобщение детей к виртуальной реальности? Каковы риски раннего приобщения детей к компьютеру?

Можно ли рекомендовать КИ маленьким детям и какие именно? Для Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек ответы на эти вопросы представляют не только научный интерес. Жизнь ставит нас перед необходимостью разработки критериев оценки КИ для детей и определения их возрастной адресации. Участники согласились, что эти вопросы предполагают специальные исследования. Однако предмет, методы и в целом дизайн этих исследований вызывают ряд вопросов. Дело в том, что помимо КИ ребенок сталкивается с огромным количеством факторов, среди которых вычленил влияние электронных устройств практически невозможно. Кроме того, влияние компьютера может быть отсроченным, поэтому необходим продолжительный лонгитюд, в процессе которого влияние дополнительных факторов будет умножаться.

С.В. Трушкина (НЦПЗ) предложила из всего многообразия КИ и программ выделить то, что может иметь негативные последствия для развития различных психических процессов. Возможно перечисление факторов риска: риск для развития речи, общения, воображения, риск формирования зависимости и т. д. Данная реплика вызвала вопрос: может ли в раннем возрасте быть настоящая зависимость? По этому вопросу мнения разделились.

В заключение дискуссии **Л.И. Эльконина** (кафедра возрастной психологии МГППУ) сделала вывод о том, что на поставленные вопросы ответить невозможно, так как они поставлены неправильно. Для постановки практических вопросов необходима научная постановка проблемы, определенная научная позиция, с которой можно оценить сложившуюся ситуацию. Эта позиция дает опору, без которой невозможно задать критерии «хорошего» и «плохого». Прежде всего необходим нормативный анализ той деятельности, которой ребенок занимается на компьютере, и уже исходя из этого можно делать какие-либо выводы.

Сотрудники центра согласились с данным высказыванием, а также с тем, что предстоит большая теоретическая работа по нормативному анализу разных видов деятельности детей с опорой на теоретические положения отечественной психологии. Лишь после этого можно задать психолого-педагогические критерии оценки компьютерных игр и программ для детей.

В целом проведенный семинар показал большой интерес к данной проблеме, неготовность специалистов к ее решению и необходимость серьезных исследований в этом направлении.

Финансирование

Работа выполнена в рамках технического задания МОН РФ «Разработка модели федерального органа, проводящего психолого-педагогическую экспертизу игрушек, настольных, компьютерных игр и игровых сооружений» № 27.43391.2017\НМ

Funding

The work was supported by the MES of Russia “Development model, the Federal body conducting the psychological and pedagogical examination of toys, Board, computer games and gaming facilities” № 27.43391.2017\NM