

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№4 / 2019

международный научный журнал
International Scientific Journal

www.psyjournals.ru/kip

культурно - историческая
ПСИХОЛОГИЯ



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

cultural - historical
PSYCHOLOGY

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2019. Т. 15. № 4

Cultural-Historical Psychology

2019. Vol. 15, no. 4

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Экокультурная психология <i>Дж.У. Берри</i>	4
Понимание: определение и механизмы <i>В.Д. Шадриков</i>	17
Критический анализ Л.С. Выготского: между эстетикой, публицистикой и психологией <i>П.Н. Маркес</i>	25

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Культурно-исторический подход к проектированию и оценке результатов игрового обучения химии дошкольников <i>К. Видал Карулла, К. Адбо</i>	35
Функции жалоб на нарушения сна и сонливость в межличностном общении: культурно-исторический подход в психосоматике <i>Е.И. Рассказова</i>	44
Структура и содержание ценностно-смысловой сферы психически больных с религиозным мировоззрением <i>О.А. Борисова, В.В. Гусев, А.М. Двойнин, Г.И. Копейко</i>	56
Биографический концепт как психологическое средство осмысления жизни <i>М.В. Клементьева</i>	68
Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) <i>А.В. Конокотин</i>	79

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода <i>О.А. Карabanова, Н.Н. Малофеев</i>	89
Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть вторая) <i>О.В. Рубцова</i>	100
Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социо-когнитивные и креативные факторы <i>О.Б. Чеснокова, С.М. Чурбанова, С.В. Молчанов</i>	109
Наукометрический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–2019 годов <i>В.В. Рубцов, А.А. Марголис, А.А. Шведовская, В.В. Пономарева</i>	119

Contents

THEORY AND METHODOLOGY

Ecocultural Psychology <i>John W. Berry</i>	4
Understanding: Definition and Mechanisms <i>V.D. Shadrikov</i>	17
L.S. Vygotsky's Critique: Between Aesthetics, Publitsistika and Psychology <i>P.N. Marques</i>	25

EMPIRICAL RESEARCH

Using Cultural-Historical Theory to Design and Assess a Chemistry Play-Based Learning Intervention <i>C. Vidal Carulla, K. Adbo</i>	35
Functions of Complaints on Sleep Disturbances and Sleepiness in Interpersonal Communication: Cultural-Historical Approach in Psychosomatics <i>E.I. Rasskazova</i>	44
Structure and Contents of the Value and Meaning System of Mentally Ill Patients with the Religious Outlook <i>O.A. Borisova, V.V. Gusev, A.M. Dvoinin, G.I. Kopeyko</i>	56
The Biographical Concept as a Psychological Means of Life Reflection <i>M.V. Klementyeva</i>	68
Inclusion of Children with Special Educational Needs and Typically Developing Children in Joint Problem-Solving (With Tasks on Understanding Multiplicative Relations as an Example) <i>A.V. Konokotin</i>	79

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Education Development Strategy for Children with Disabilities: On the Way to Implementing a Cultural-Historical Approach <i>O.A. Karabanova, N.N. Malofeev</i>	89
Digital Media as a New Means of Mediation (Part Two) <i>O.V. Rubtsova</i>	100
Professional Self-determination in Young Age as a Structural Component of Future Professionalism: Socio-Cognitive and Creative Factors <i>O.B. Chesnokova, S.M. Churbanova, S.V. Molchanov</i>	109
Scientometric Analysis of Scientific Publications in Cultural-Historical Psychology research area in 2009–2019 <i>V.V. Rubtsov, A.A. Margolis, A.A. Shvedovskaya, V.V. Ponomareva</i>	119

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Экокультурная психология

Берри Дж. У.*,

Университет Куинс, Кингстон, Канада, НИУ ВШЭ, Москва, Россия

elderberrys@gmail.com

Статья представляет собой обзор ранних и недавних теоретических и эмпирических работ по экокультурной психологии. Используя свой экокультурный подход, я рассматриваю: 1) происхождение сходств и различий в поведении человека в разных культурах и 2) взаимосвязь между культурой и поведением. Мой экокультурный подход постулирует, что: 1) базовые психологические процессы являются универсальными для человека как вида; 2) поведение является адаптивным к контекстам как экологическим, так и социополитическим. Эти предположения позволяют концептуализировать поведение на культурном и индивидуальном уровнях как отдельные феномены, где культура существует вне отдельных индивидов, ее носителей, но при этом остается также включенной во всех индивидов посредством двух основных процессов культурной трансмиссии: инкультурации и аккультурации. Следовательно, при таком подходе культура является одновременно как независимой, так и организмической переменной, что позволяет проводить эмпирические исследования на двух уровнях — в пределах каждого из уровней (т. е. классические этнографические исследования и исследования индивидуальных различий) — и осуществлять сравнения между ними. Однако основным преимуществом этого подхода является отсутствие необходимости использования каких-либо *post hoc* интерпретаций поведенческих сходств и различий между культурами, поскольку для их прогнозирования могут использоваться данные культурного уровня. Экокультурный подход сам по себе является как культурным, так и сравнительным подходом, что обеспечивает кросс-культурное понимание человеческого многообразия.

Ключевые слова: экокультурный подход, кросс-культурная психология, когнитивный стиль, социальная конформность, аккультурация.

От переводчика

Настоящая статья является кратким введением в экокультурный подход моего учителя профессора Дж. Берри, которое, специально для русскоязычных читателей и журнала «Культурно-историческая психология», он любезно согласился сделать по моей просьбе. Многие идеи экокультурного подхода имеют богатую историю, прослеживаясь еще в самых ранних работах (см. например: Дж. Арбетнот, Ш.-Л. Монтескье, Ж.-Л. Бюффон, У. Робертсон, Х. Штейнталь, М. Лацарус, У. МакДугалл и др.). Кроме того, в период своего обучения в университете, большинство курсов по психологии Дж. Берри преподавал Дж. Бриджес, научным руководителем которого был Г. Мюнстерберг, ученик В. Вундта. Таким образом, можно говорить об особой преемственности в данной линии рассуждений.

Для цитаты:

Берри Дж. У. Экокультурная психология // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 4–16. doi: 10.17759/chp.2019150401

For citation:

Berry John W. Ecocultural Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 4–16. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150401

* Автор: *Берри Джон У.*, заслуженный профессор, Университет Куинс, Кингстон, Канада; профессор-исследователь, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: *elderberrys@gmail.com*
Переводчик: Григорьев Дмитрий Сергеевич, научный сотрудник, Центр социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: *dgrigoryev@hse.ru*

Author: *Berry John W.*, Professor Emeritus, Queen's University; Research Professor, National Research University Higher School of Economics. E-mail: *elderberrys@gmail.com*

Translator: *Dmitry Grigoryev*, Research Fellow, Center for Sociocultural Research, National Research University Higher School of Economics. E-mail: *dgrigoryev@hse.ru*

Однако экокультурный подход и экокультурная модель, разработанная на его основе, больше, чем просто сумма идей выдающихся предшественников. Развитие и интеграция этих идей в экокультурной психологии, начиная с 1966 г., во многом сформировали современную кросс-культурную психологию, которая, следуя логике Дж. Берри, сначала культурная, затем психологическая и только потом сравнительная. Особенно близкой логика экокультурного подхода должна быть для читателей, знакомых с работами отечественного антрополога Т.И. Алексеевой (например: «Адаптивные процессы в популяциях человека», 1986).

Для получения информации об экокультурном подходе, выходящей за пределы этой статьи, читатели могут обратиться к свежим работам: «*Ecological perspective on human behavior*» [11] и «*Acculturation: a personal journey across cultures*» [6].

Д.С. Григорьев

Ecocultural Psychology

Berry John W.,

Queen's University, Canada, Kingston, NRU HSE, Russia, Moscow,
elderberrys@gmail.com

This paper reviews the early and recent theoretical and empirical work in ecocultural psychology. It addresses the question of the origins of similarities and differences in human behavior across cultures and of the relationships between culture and behavior, using the ecocultural framework as a guide. I argue that we are able to provide an interpretation of these relationships if we adopt an ecocultural perspective, in which we assume that basic psychological processes are “universal” in the human species, and that behaviors are “adaptive” to contexts, both ecological and sociopolitical. Within such a framework, we conceptualize cultural and individual behavior as separate phenomena: culture exists apart from particular individuals, but becomes incorporated into all individuals through two main transmission processes (enculturation and acculturation). Hence culture is both an independent and an organismic variable in such a framework. Given this conception, it is possible to carry out empirical work at the two levels. Analyses can then be conducted within levels (the classical ethnographic and individual difference studies) and comparisons be made between levels. The major advantage exists when cultural-level data are used to predict individual and group similarities and differences in behavior. No longer do we need to rely on post hoc interpretations of behavioral similarities and differences across cultures. The ecocultural strategy is both “cultural” and “comparative,” allowing for the “cross-cultural” understanding of human diversity.

Keywords: ecocultural approach, cross-cultural psychology, cognitive style, social conformity, acculturation.

Введение

Изучение взаимосвязей между проявлениями человеческого поведения и экологическим контекстом, культурными условиями и развитием имеет долгую историю в психологии [см.: 46]. За последние 50 лет эта область исследований, в настоящее время широко известная под названием *кросс-культурная психология* [например: 13; 70], быстро развивалась. Ее исторические корни можно проследить в теории и исследованиях А.Р. Лурии [52] и Л.С. Выготского [73; 74], в рамках развиваемой в СССР школы *социокультурной психологии* [см. подробнее: 61], или вплоть до ранних связей между антропологией и психологией в школах *Völkerpsychologie* [81; см. также: 18], *культурной психологии* [напр., 34] и *психологической антропологии* [например: 44].

Как часть этих точек соприкосновения между антропологией и психологией, представление о том, что культуры встроены в естественную среду обитания, привело к расширению сетей взаимосвязей культу-

ры и поведения для включения в них экосистем, в которых существует вся человеческая жизнь, и соответственно развитию *экокультурной психологии* (см. мои работы в списке литературы с 1976 по 2018). В этой области психологии сочетаются экологический и культурный подходы к пониманию развития и проявления человеческого поведения. *Экологический* подход рассматривает явления в их естественных контекстах и пытается выявить связи между явлениями и этими контекстами. *Культурный* подход рассматривает поведение в культурном контексте, в котором оно развивается и проявляется. Когда эти рассмотрения проводятся в сравнительной перспективе, получается *кросс-культурный* подход. Существенными для этих подходов являются понятия *интеракции* и *адаптации*. Интеракция подразумевает наличие реципрокных связей между элементами в системе, а адаптация — что будут иметь место изменения, которые могут (или не могут) повысить их взаимное соответствие либо совместимость между элементами в системе.

В дополнение к этой экологической линии рассуждений (где экология, культура и поведение связаны) существует вторая линия рассуждений, возникающая как следствие наличия факта контакта с другими культурами. Таким образом, *социополитический* контекст, приводящий к контакту с другими культурами, будучи вторым источником влияния наряду с экологией, в свою очередь, формирует как первоначальную культуру и биологию, так и групповое поведение. Говоря об адаптации к межкультурным контактам, многие исследования показали, что группы и индивиды принимают различные *межкультурные стратегии* [5; 6; 62; 63], которые могут улучшать (или не улучшать) их адаптацию. Исследования этих стратегий показали, что обычно существует четыре способа иметь дело с этими внешними культурными влияниями: 1) *ассимиляция*; 2) *сепарация*; 3) *интеграция*; 4) *маргинализация* [подробнее см.: 63].

Широко известно, что экологический подход к пониманию любого явления заключается в рассмотрении этого явления в контексте. При этом данные контексты могут быть природными или созданными человеком. Основные идеи экологического подхода имеют давнюю историю в естественных науках и в последнее время стали частью объяснений и описаний в социальных и поведенческих науках.

При сочетании экологического и культурного подходов к адаптации групп и индивидов к изменениям получается мой экокультурный подход к пониманию человеческого поведения. Его основные утверждения заключаются в том, что: 1) культурные и биологические особенности человеческих популяций взаимодействуют и адаптируются как к экологическим, так и к социополитическим условиям, в которых они развиваются и существуют; 2) развитие и проявление индивидуального поведения человека адаптируются к культурным, биологическим, экологическим и социополитическим контекстам.

Экология и культура

Взаимосвязь между экологией и культурой давно постулируется в антропологии [см.: 39]. Утверждение, что культура адаптивна к экологическому контексту [см.: 38], имеет корни, которые восходят к Д. Форду (1934) с его классическим анализом взаимосвязей между физической средой обитания и культурными особенностями в африканских обществах [40]. В том же духе А. Крёбер (1939) продемонстрировал, что культурные зоны и природные зоны проживания коренных жителей Северной Америки изменяются совместно [50]. Д. Форд и А. Крёбер в своих работах четко установили связь между средой обитания и культурой, рассматривая культуру как долгосрочную адаптацию к требованиям среды обитания.

Тема адаптации к среде обитания была распространена в культурной антропологии, где утверждается, что культурные различия можно понимать как адаптацию к различным экологическим усло-

виям или контекстам [30]. Эта линия рассуждений, обычно известная как *культурная экология* [72], *экологическая антропология* [58] или *антропология окружающей среды* [71], варьировалась от позиции *поссибилизма* (где окружающая среда устанавливает некоторые ограничения или лимитирует диапазон возможных культурных форм, которые могут возникнуть) до концепции *использования ресурсов* (где активные и интерактивные отношения между человеческими популяциями и средой их обитания анализируются с учетом доступных ресурсов, таких как вода, почва и температура).

В настоящее время широко распространено мнение о том, что культуры со временем развиваются, как в ответ на изменение экологических условий, так и в результате контакта с другими культурами [например: 68]. Эта точка зрения привела к более динамичной концепции адаптации популяций как непрерывного интерактивного процесса между экологическими, культурными и биологическими переменными. Именно с самой последней позиции я и подхожу к данной теме. Эта точка зрения согласуется с более поздними общими изменениями фокуса в антропологии, от «музейной» ориентации на культуру (сбор и организация статических артефактов) к той, которая подчеркивает, что культуры постоянно изменяются, что связано с процессами создания, метаморфозы и пересоздания.

Экология, культура и поведение

Связь поведенческого развития человека с культурной и биологической адаптацией, а затем и с экологией имеет столь же долгую историю в психологии [6; 17; 46]. Современные рассуждения об этой последовательности (экология—культура—поведение) часто прослеживаются еще в работах А. Кардинера и его коллег [например: 48]. Они предположили, что *первичные институты* (такие как практики натурального хозяйства и социализации) приводят к *базовым структурам личности*, которые, в свою очередь, приводят к *вторичным институтам* (таким как искусство, религия, игровые практики и практики управления). В этой последовательности наблюдаются экологические начала — с культурными, а затем и психологическими последствиями. Кроме того, эта последовательность может сформировать петлю обратной связи, в которой развитые модели поведения возвращаются в форме влияния на экологические и культурные условия, в которых они возникли.

В области психологии, а также в антропологии, экологические перспективы становятся все более и более заметными с развитием области экологической (и инвайронментальной) психологии. В ранней работе Р. Баркера (1968) и Э. Брунсвика (1957) была предпринята попытка определить связь между экологическим контекстом, индивидуальным развитием и поведением человека [2; 32].

Параллельно с психологией окружающей среды область кросс-культурной психологии обычно рас-

смачивает культуры как *дифференциальные контексты* развития, а поведение — как адаптивное к ним. В 1960-х гг. была начата серия статей и книг, более четко ориентированных на психологические последствия процессов адаптации к экологическому, культурному и биологическому контекстам [7; 14; 15; 16; 31; 77; 78]. Вскоре последовало развитие этой линии рассуждения, особенно в аспекте детского развития [66; 67; 76; см. также: 49].

Продолжая разработку этих идей, я в 1966 и 1971 гг. первоначально назвал свою модель «*эколого-культурно-поведенческой моделью*», позже, в 1976 г., сократив название до «*экокультурной*», далее У. Бронфенбреннер (1979) назвал свой подход «экологическим» [31], а Б. Уайтинг и Дж. Уайтинг (1975) «психокультурным», используя также концепцию «экологической ниши» [78]. Затем Ч. Супер и С. Харкнесс (1986, 1997) ввели термин «ниша развития» [66; 67], а Т. Вайснер (1984) продолжил пользоваться термином «экокультурная ниша» [76]. В конечном итоге, все эти подходы направлены на понимание развития и проявления человеческого поведения как функции процесса групповой и индивидуальной адаптации к экологическим, культурным, биологическим и социополитическим (межкультурным) условиям.

Исследователи, работающие в кросс-культурной психологии [см.: 24], сделали упор на анализе как природных, так и созданных человеком особенностей окружающей среды с целью достижения полного понимания человеческого поведения в контексте, так как я утверждал, что экологические и культурные влияния действуют в тандеме [8; 14]. Развитие и использование моей экокультурной модели в серии исследовательских монографий более подробно рассматривается далее.

Экокультурная модель

С этим обзором в качестве фона теперь перейду к моей собственной исследовательской программе более подробно. В течение многих лет, начиная с моих полевых работ в Арктике, Сьерра-Леоне и северной Шотландии, я отстаивал экокультурный подход к кросс-культурной психологии [16]. Мой экокультурный подход развился благодаря серии исследований, посвященных пониманию сходств и различий в познании и социальном поведении в связи с определенным экологическим и культурным контекстом [см.: 4; 14; 15; 16; 27; 42; 55; 57]. Экокультурный подход также использовался в качестве организационной основы в серии книг, которые направлены на интеграцию обширной области кросс-культурной психологии [см.: 24; 25; 26; 64; 65].

Ниже приводится краткое изложение моего нынешнего понимания того, как люди *культурно* (как группа) адаптируются к своим исторически сложившимся экологическим условиям и к контакту с внешним культурным влиянием. Далее я продолжаю описание того, как люди психологически развивают-

ся и выступают (как *индивиды*) в адаптации к своей экокультурной ситуации.

Моя экокультурная модель (рис. 1) предлагает учитывать психологическое многообразие человека (как групповые, так и индивидуальные сходства и различия), принимая во внимание два основных источника влияния (*экологический* и *социополитический*) и две особенности человеческих популяций, которые адаптированы к ним (*культурные* и *биологические особенности*). Влияние этих популяционных переменных передается индивидам с помощью возможных переменных-посредников в рамках различных *процессов трансмиссии*, таких как (1) инкультурация, (2) социализация, (3) генетика и (4) аккультурация. Понимание как культурной, так и генетической трансмиссии претерпело значительный прогресс благодаря работе по изучению культуры [например: 49]. Взаимосвязь между культурной и генетической трансмиссией была подробно рассмотрена в эволюционной психологии, а также особенно детально — в теории двойной наследственности (генно-культурной коэволюции) Р. Бойда и П. Ричерсона [см.: 29]. Суть как культурных, так и биологических особенностей заключается в фундаментальном сходстве всех представителей человека как вида (существование культурных и биологических *универсалий*) в сочетании с вариацией в выражении этих общих базовых признаков. В последние годы из-за резкого увеличения межкультурных контактов и культурных изменений также активно продвигается работа по изучению воздействий на культуры и индивидов контакта с внешними культурами (через процесс *аккультурации*) [см.: 6; 33; 62; 63].

Экокультурная модель предполагает рассмотрение человеческого культурного и психологического многообразия как *набора адаптаций* (коллективных и индивидуальных) к контексту. В рамках такой общей перспективы эта модель рассматривает культуру как развивающуюся адаптацию к экологическим и социополитическим воздействиям, а индивидуальные психологические характеристики популяции — как адаптивные, и к их культурному контексту, и к объемлющим экологическим и социополитическим воздействиям. И, как уже отмечалось, моя экокультурная модель также предполагает рассмотрение культуры и поведения в качестве отдельных явлений на групповом и индивидуальном уровне, которые необходимо изучать независимо.

Таким образом, экокультурная модель обеспечивает широкую концептуальную структуру, в рамках которой можно исследовать сходства и различия в психологическом функционировании человека (как на индивидуальном, так и на групповом уровне), принимая во внимание два основных источника влияния (*экологический* и *социополитический* — на рисунке слева) и набор переменных, которые связывают это влияние с психологическими характеристиками. К ним относятся *культурные* и *биологические* адаптации на уровне популяции (на рисунке также слева) и четыре *процесса трансмиссии*: 1) инкультурация, 2) социализация, 3) генети-



Рис. 1. Экокультурная модель [11]

ка и 4) аккультурация (на рисунке в середине). Эти четыре процесса трансмиссии являются путями, с помощью которых популяционные характеристики внедряются в *поведенческий репертуар* индивидов (на рисунке справа).

Разработка и операционализация экокультурного аспекта данной модели имели целью учет множества возможных адаптаций человека к различным средам обитания в широком диапазоне экологических контекстов, например определяемых в рамках разных форм ведения натурального хозяйства [14; 16]. Этот аспект модели базировался на хорошо известных взглядах К. Маркса и А. Кардинера на то, что базовые экономические практики и структуры группы основополагающе влияют на культурные, социальные и поведенческие особенности общества и его членов.

Отличительные особенности группы, связанные с разными формами экономической деятельности (начиная от охоты и собирательства и заканчивая различными способами ведения сельского хозяйства и производственной практики), сопряжены с ее демографическими и социальными особенностями. Например, численность населения увеличивается линейно от одного конца возможного диапазона к другому, т. е. от охоты до индустриального хозяйства, так же как и в связи с переходом от кочевничества к оседлому расселению. Политические и социальные структуры также различаются по всему этому диапазону — от непостоянных или слабо структурированных на одном конце к более стабильным и иерархическим — на другом. Давление в сторону принятия групповых норм, т. е. социальной конформности, также варьировалось вместе с такой иерархией [4; 15]. Кроме того, эти особенности общества служат основой как для культурной трансмиссии, так и для поведенческого развития.

Говоря о культурной трансмиссии, следует отметить, что практики, связанные с социализацией, варьируются криволинейным образом — от акцента на *асерции* (assertion) в охотничьих обществах до акцента на *соблюдении* (compliance) в сельскохозяйственных обществах [3] и снова до *асерции* в городских индустриальных обществах. Эти практики социализации служат для внедрения культурных особенностей общества в поведенческий репертуар индивидов, воспитывающихся в этих различных экологических и культурных условиях. Что касается поведенческих последствий культурной и трансмиссионной особенности общества, то ранее мной было исследовано несколько областей поведения в разных культурах, некоторые из которых рассмотрены в следующем разделе.

Работая примерно в одно и то же время, А. Ломакс и Н. Берковиц (1972) обнаружили свидетельства в пользу выделения двух независимых факторов экологической и культурной изменчивости в пределах диапазона типов хозяйства (от собирателей и охотников до земледельцев и городских жителей), которые они назвали «дифференциацией» и «интеграцией» [51]. Дифференциация относится к количеству и видам ролевых различий, проводимых в обществе, а интеграция относится к «групповости» или степени сплоченности среди членов общества, включая социальную координацию их повседневной деятельности. Хотя эти факторы являются ортогональными, они положительно коррелируют и растут в диапазоне от охотничьих до сельскохозяйственных обществ, но становятся более независимыми в городских (индустриальных) обществах, где дифференциация продолжается расти; но интеграция снижается в индустриальных (и постиндустриальных) обществах.

С использованием сходных двух факторов, которые я называю *социальным размером* и *соци-*

альной конформностью, эти взаимосвязи показаны в нашей недавней книге [55]. Они представлены на рис. 2 как функция типов хозяйства. Социетальный размер представляет собой функцию типа хозяйства, линейно растущую от охотников-собирателей через занимающихся сельским хозяйством к городскому населению (наемным работникам), а социальная конформность — относительно низкую у собирателей, охотников и в индустриальных обществах, но более высокую в сухих и ирригационных сельскохозяйственных обществах. Опираясь на эти два фактора, мы можем предсказать различия в когнитивном и социальном поведении, исходя из соответствующих типов хозяйства культурных групп.

На втором (нижнем) уровне экокультурной модели социополитический контекст вызывает контакт между культурами, так что теперь индивиды должны адаптироваться к более чем одному культурному контексту. При этом, когда задействовано несколько культурных контекстов (как в случае множественных культурных контактов в течение многих лет), психологические феномены могут рассматриваться как попытки одновременно и последовательно иметь дело с двумя или более (иногда противоречивыми, иногда конфликтующими) культурными контекстами.

В последние годы тематика исследований различных социополитических воздействий на культуру и поведение стала доминировать во многих областях кросс-культурной и интеркультурной психологии [63]. Это также имеет место в отношении исследований, непосредственно проводимых в рамках экокультурного подхода [75]. Во многих случаях существуют взаимодействия между этими экологическими и со-

циополитическими исходными переменными [14]. Например, быстрое переселение многих обществ охотников сопровождалось потерей привычной среды обитания и серьезным нарушением их социальных и политических структур. Будучи менее структурированными (меньший социетальный размер и социальная иерархия), они не имели обычаев и институтов, которые могли бы каким-либо образом помочь им противостоять или справиться с культурным влиянием извне. Напротив, многие сельскохозяйственные общества обладали социальными и политическими особенностями (такими как большая численность популяции и иерархическое лидерство), что позволяло оказывать определенное сопротивление каким-либо внешним культурным влияниям. Дифференциальное воздействие контакта с внешними культурами было показано в моем исследовании [14], где уровень стресса аккультурации (форма дезадаптации) в выборках из обществ с более низким уровнем иерархии был выше, чем из обществ с более высоким уровнем социальной стратификации. Кроме того, эти дифференциальные уровни дезадаптации были обнаружены в целом среди индигенного населения и беженцев, особенно по сравнению с иммигрантами и оседлым населением [9].

Наконец, важно отметить, что экокультурный подход предлагает *ценностно-нейтральную* структуру для описания и интерпретации сходств и различий в поведении человека в разных культурах [8]. Как адаптивные к контексту, психологические феномены могут пониматься «в своих условиях» (как настаивал Б. Малиновский), т. е. поведение рассматривается в непосредственных связях с изначальными условиями его формирования, и тогда внешних

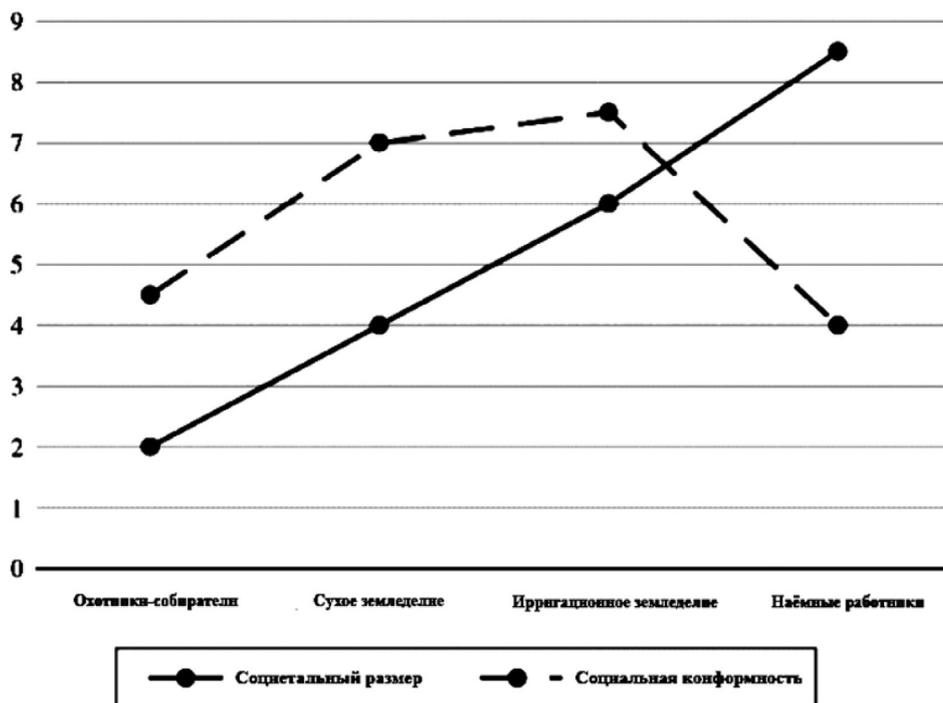


Рис. 2. Социетальный размер и социальная конформность относительно типа хозяйства [55]

оценок обычно можно избежать. Это критический момент, поскольку экокультурный подход позволяет концептуализировать, оценивать и интерпретировать различия в культуре и поведении неэтноцентрическим образом, явно отвергая идею о том, что некоторые культуры или модели поведения более продвинуты или более развиты (т. е. «лучше»), чем другие [21; 36]. Напротив, любой аргумент о том, что культурные или поведенческие различия упорядочены иерархически, требовал бы принятия какого-то абсолютного (обычно внешнего) стандарта.

Исследования когнитивного поведения

Первоначально рассмотренная выше связь между экологией, культурой и поведением была оформлена в виде модели, чтобы предсказать различия между охотничьими и земледельческими популяциями в развитии визуальной способности выделять отдельные части из общего контекста, а также аналитических и пространственных способностей [см.: 16]. Первым шагом тогда было мое предположение, что «экологические требования» к выживанию, предъявляемые к охотничьим популяциям, будут связаны с высоким уровнем этих перцептивно-когнитивных способностей, в отличие от популяций, использующих другие (особенно сельскохозяйственные) типы хозяйства. Во-вторых, я предположил, что «культурные средства» (такие как практика социализации, лингвистическая дифференциация пространственной информации и использование декоративно-прикладного искусства) способствовали развитию этих способностей. Как и предсказывалось мной, эмпирические исследования среди охотников инуитов (тогда называемых эскимосами) в канадской Арктике и земледельцев темне в Сьерра-Леоне выявили значимые различия. Эквивалентные исследования с шотландцами в Северной Шотландии показали, что инуиты были больше похожи по этим способностям на эту выборку городских жителей, чем на земледельцев из Сьерра-Леоне. Кроме того, влияние формального школьного образования (из-за межкультурного контакта) заключалось в усилении их развития.

Последующие эмпирические исследования в рамках этой программы обеспечили дальнейшее развитие экокультурной модели и оформление ее в текущей версии. В каждом случае рассмотрение экологических и культурных особенностей группы было взято за основу для прогнозирования различных психологических последствий во множестве областей. Например, в моих исследованиях [4; 15] степень опоры на охоту и различия в социальной стратификации (от «слабой» до «жесткой» [60]) и различия в практике социализации детей (от акцентов на «ассерции» до «соблюдения» [3]) были использованы для прогнозирования изменений в развитии способностей, которые позволяют индивидам существовать в их специфических экокультурных контекстах [45]. Более высокие уровни социальной конформности были обнаружены среди индивидов, живущих в сельско-

хозяйственных обществах, в отличие от охотничьих обществ. Эти результаты являются ранними предшественниками последующих исследований независимости и взаимозависимости, проведенных Х. Маркус и С. Китаемой [например: 53].

Недавние исследования различий в некоторых социальных и когнитивных моделях поведения у фермеров, выращивающих рис, и фермеров, выращивающих пшеницу, в Китае [например: 69] во многом продолжают мою исследовательскую программу выявления поведенческих последствий экологической адаптации. Однако эти исследования отличаются от моих (подробнее о них см. ниже) в двух отношениях. Во-первых, сравнение проводится только между двумя экологическими условиями, в то время как в своих работах я, как правило, рассматриваю три или более параметров с различными культурными адаптациями, а также непрерывный путь от кочевнических групп охотников и собирателей через различные формы сельского хозяйства (сухое и ирригационное) до наемных работников в городах. Во-вторых, в моей работе связь между экологическими условиями и сопутствующими экономическими практиками, с одной стороны, и поведенческими последствиями, с другой стороны, концептуализируется и измеряется в таких понятиях, как социальная конформность. В отличие от моих работ, в нынешних сравнениях с использованием двух групп не хватает достаточной градации в контекстуальных переменных для того, чтобы наблюдать комплексные паттерны в этих взаимосвязях, а медиативные связи с возможными переменными-посредниками остаются вовсе не исследованными, т. е. процессы трансмиссии остаются неясными.

Большая часть ранних работ была связана с *психологической дифференциацией*, в частности с концепцией *когнитивного стиля*, которая коренится в когнитивных процессах, лежащих в основе любой когнитивной деятельности. Наиболее влиятельной концептуализацией когнитивного стиля была градация «полезависимость—полнезависимость» (ЗП—НЗП), разработанная Г. Виткином с соавторами [80], где отправной точкой являлась идея способностей восприятия и ориентации (пространственные компетенции) у летчиков-стажеров; но вскоре они заметили, что ряд других способностей (включая некоторые социальные компетенции) были связаны друг с другом таким образом, что свидетельствовали о лежащем в их основе особом паттерне. Эта закономерность проявилась в тенденции полагаться прежде всего на внутренние (в отличие от внешних) системы отсчета при ориентации в пространстве. На одном конце измерения «ЗП—НЗП» находятся те (относительно полнезависимые [НЗП]), которые полагаются на телесные сигналы внутри себя и, как правило, менее ориентированы на социальное взаимодействие с другими; на другом конце находятся те (относительно полезависимые [ЗП]), которые больше полагаются на внешние визуальные сигналы и более социально ориентированы и компетентны. Однако, что касается подобного психологического измерения, мало кто попадает в края распределения, большинство попа-

дают в широкий средний диапазон. Примеры тестов на определение когнитивных стилей (например, оригинальный тест встроенных фигур и тест стержня и рамки) доступны в Интернете [см.: 24].

Согласно Г. Виткину и его коллегам (1962), истоки когнитивного стиля «ЗП–НЗП» лежат в раннем опыте социализации: выяснилось, что те, кто вырос в условиях независимости и автономности, были относительно НЗП, а те, кто находился под более жестким контролем, имели относительно больше ЗП [80]. При рассмотрении в разных культурах [79] многие ранние исследования показали, что в обществах, которые делают акцент на «соблюдении» в своих практиках социализации [3] и социальной конформности [4; 15], наблюдается тенденция к развитию ЗП. Это, как правило, те общества, которые используют сельское хозяйство в качестве типа хозяйства и имеют иерархическую социальную структуру. Напротив, общества, которые в качестве типа хозяйства используют охоту, как правило, развивают НЗП, подчеркивая «ассерцию» в социализации и менее социальную конформность.

Последующие исследования перцептивных и когнитивных способностей (частично связанные с теорией психологической дифференциации, особенно «ЗП–НЗП») привели к созданию четырех монографий с описанием результатов исследований в Арктике, Африке, Австралии, Новой Гвинее и Индии [см.: 14; 27; 55; 57].

Экокультурная модель также использовалась для понимания источников различий в других аспектах перцептивно-когнитивного развития [35; 59; 82], а также понимания моделей пространственной ориентации у детей в Непале и других странах Азии [например: 37; 56]. Эти исследования имеют четкую связь с растущим интересом к кросс-культурным исследованиям индигенных концепций когнитивной компетентности и решения когнитивных задач, стоящих перед индивидами в повседневной жизни [например: 1; 22; 23]. В этих исследованиях утверждается необходимость рассмотрения индигенных концепций когнитивной компетентности, при этом эти компетенции следует рассматривать как порожденные повседневной деятельностью («бриколаж») и как адаптивные к соответствующему экологическому контексту. Опять же, что касается стратегий кросс-культурных и интеркультурных исследований, эти индигенные исследования (внутри культуры) должны проводиться с неэтноцентрической точки зрения. Одним из примеров является исследование, которое было направлено на выяснение индигенных концепций компетентности среди племен кри, коренных жителей северной Канады [19].

Совсем недавно экокультурная модель использовалась в качестве руководства при исследовании развития когнитивного стиля в Канаде, Китае, Гане и Индии среди взрослых, занимающихся охотой, сельским хозяйством и производством, а также среди детей в группах, занимающихся охотой-сбором и сельским хозяйством в Индии [54; 55]. В последнем из них мы рассмотрели распределение

социального размера и социальной конформности в группах с различными типами хозяйства, развитие когнитивного стиля относительно этих форм, а также его взаимосвязь с уровнями социального размера и социальной конформности.

В более раннем исследовании, рассмотренном выше, культурные характеристики общества оценивались по четырем переменным: степень политической стратификации, степень социальной стратификации, тип семьи и акцент социализации на «ассерции» или «соблюдении». Этот культурный индекс был объединен с экологическим индексом для получения экоккультурного индекса [см.: 14], который использовался в качестве одномерного и биполярного индекса экологической и культурной адаптации. Однако, как показано выше на рис. 2, два измерения, найденные А. Ломаксом и Н. Берковицем (1972), теперь рассматриваются как более подходящие для этих целей.

В отношении когнитивного стиля нами также были предложены два психологических измерения [55]. С нашей точки зрения, познание состоит из определенных единиц и частей. Например, блоковая конструкция (единица) состоит из нескольких блоков (частей). Части и единицы могут иметь два базовых отношения. Одно из них, называемое «различимость», относится к распознаванию частей и единиц как отличных друг от друга, а второе — «связность» — относится к пониманию отношений между частями и единицами. Эти отношения могут быть либо интра-единичными (между частями внутри единицы), либо экстра-единичными (среди разных единиц). Если эти понятия объединить, то получатся четыре когнитивные функции. Две из них — *интра-единичная различимость* и *экстра-единичная связность* — представляют особый интерес для исследований в когнитивной области в кросс-культурной перспективе, в рамках терминов «дифференциация» и «контекстуализация», соответственно.

Рассматривая выборку детей из индигенных племен адиваси, занятых четырьмя разными типами хозяйства в Индии (охота и собирательство, сухое и ирригационное земледелие, наемный труд), мы ожидали, что (1) социальный размер (оценивался по ряду показателей, например таких, как численность популяции и политическая стратификация) будет иметь низкий уровень у охотников-собирателей, будет выше для занимающихся сельским хозяйством и самым высоким при индустриальном устройстве; в свою очередь (2) социальная конформность (оценивалась по ряду показателей, например таких, как социализация, ориентированная на социальную конформность и ролевые обязательства) будет иметь низкий уровень у охотников-собирателей и наемных работников и будет выше для занимающихся сухим и ирригационным земледелием. Также *дифференциация* (оценивалась с помощью модифицированного теста встроенных фигур) будет относительно высокой в выборках охотников-собирателей и (городской) выборке наемных работников. Кроме того, мы ожидали, что произойдет снижение уровня *контек-*

стуализации (оценивалась с помощью силлогистического теста-рассуждения, смоделированного по тесту А. Лурии, с использованием силлогизмов, которые создают для рассуждений знакомые и незнакомые проблемы) в направлении от охотников-собираателей до занятых в сельском хозяйстве и городских наемных работников.

Результаты соответствовали нашим прогнозам — мы наблюдали описанную линейную и криволинейную зависимость социетального размера и социальной конформности от типа хозяйства группы и ожидаемые связи типа хозяйства и культурных особенностей с их когнитивными характеристиками, что также дополнительно поддерживает мою общую гипотезу о предсказательной силе экокультурной модели.

Исследования социального поведения

В то время как большая часть использования экокультурной модели касалась изучения перцептивного и когнитивного поведения, она также оказалась полезной при изучении различных аспектов социального поведения. Понятие *социального* или *аффективного стиля* было введено мной [10] на основе моих работ по социальной конформности [4; 15]. В моем совместном с Г. Виткином обзоре сообщалось, что большее соответствие предлагаемой во время тестирования групповой норме вероятнее произойдет в культурах, которые являются структурно жесткими (т. е. с высоким обязательством следовать нормам) [79]. Эта взаимосвязь является устойчивой, независимо от того, рассматривается ли она на индивидуальном уровне или с использованием среднего балла группы в качестве переменной, относящейся к экологии [для обзора см.: 28].

Еще один пример демонстрирует связь между экокультурными показателями и популярными в настоящее время понятиями *индивидуализма* и *коллективизма* [12]. Я тогда предположил, что (1) индивидуализм может быть связан с социетальным размером, причем больший индивидуализм прогнозируется в более крупных и сложных обществах; (2) коллективизм в большей степени связан с социальной конформностью, а именно: высокий уровень коллективизма взаимосвязан с социальной конформностью — низкий уровень среди охотников-собираателей и городских жителей (наемных работников), но высокий среди занятых в сельском хозяйстве. В последствии я предположил, что когда индивидуализм и коллективизм воспринимаются как противоположные стороны одного ценностного измерения, это происходит потому, что данные обычно получают в обществах (городские жители/наемные работники), где два культурных аспекта (социетальный размер и социальная кон-

формность) сильно различаются; если данные были собраны в других типах обществ (например, охотники или занятые сельским хозяйством), где эти два измерения совпадают (как показано на рис. 2), то это ценностное противопоставление, или несовместимость, может не наблюдаться [12].

Мои исследования с Дж. Георгасом и Ф. ван де Вайвером еще больше расширяют этот интерес к социальным аспектам поведения [41; 43]. Первое исследование было направлено на выявление экологических и социальных показателей, которые могли бы позволить кластеризовать общества в соответствии с их сходствами и различиями по шести измерениям: экология, образование, экономика, массовые коммуникации, популяция и религия. Дополнительно изучались экосоциальные показатели в разных культурах, а затем были получены свидетельства их взаимосвязи с рядом психологических переменных (таких как ценности). Результаты показали, что многие из показателей складывались вместе, чтобы сформировать единое экономическое измерение (названное «изобилием»), которое отличалось от другого измерения (названного «религией») в структуре взаимосвязей с психологическими переменными. В частности, в разных культурах высокое положение относительно «изобилия» (вместе с протестантской религией) было связано с большим акцентом на утилитаризме и личном благополучии. В отличие от этого, для других религий при низком положении относительно «изобилия» особое внимание уделялось ценностям власти, лояльности и иерархии.

Позднее экокультурная модель использовалась для проведения исследования структуры и функции семьи в разных странах, которое стремилось связать экологический и социополитический контекст со структурой семьи, семейными ролями и некоторыми семейными и личными ценностями [42]. Руководствуясь как экокультурной моделью [14], так и моделью семейных изменений [47], этот проект стремился понять современные семьи в 30 странах, представляющих большинство культурных регионов мира. Это исследование показало, что когда мы изучаем взаимосвязь между кросс-культурными особенностями семейной жизни и экологическими и социополитическими переменными, взятыми из экокультурной модели, то мы находим предсказанные паттерны, а не случайные связи. Эти паттерны, которые мы обнаружили среди экологических, культурных и семейных переменных, могут быть спрогнозированы и соответствуют антропологической литературе, посвященной экономическим практикам и системам религиозных убеждений, а также предыдущим психологическим исследованиям, проводимым в рамках экокультурной традиции.

Литература

1. Allwood C.M., Berry J.W. Preface: Special issue on the indigenous psychologies // *International Journal of Psychology*. 2006. Vol. 41. P. 241–242.

References

1. Allwood C.M., Berry J.W. Preface: Special issue on the indigenous psychologies. *International Journal of Psychology*, 2006. Vol. 41, pp. 241–242.

2. Barker R.G. *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*. Stanford: Stanford University Press, 1968. 242 p.
3. Barry H., Child I., Bacon M. Relations of child training to subsistence economy // *American Anthropologist*. 1959. Vol. 61. P. 51–63.
4. Berry J.W. A cultural ecology of social behaviour / L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 12 (pp. 177–206). New York: Academic Press, 1979. 358 p.
5. Berry J.W. Acculturation as varieties of adaptation / A. Padilla (Ed.). *Acculturation: Theory, Models and Findings* (pp. 9–25). Boulder: Westview, 1980. 165 p.
6. Berry J.W. *Acculturation: A Personal Journey across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 66 p.
7. Berry J.W. An ecological approach to cross-cultural psychology // *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden*. 1975. Vol. 30. P. 51–84.
8. Berry J.W. An ecological approach to cultural and ethnic psychology / E. Trickett, R.J. Watts, D. Birman (Eds.). *Human Diversity: Perspectives on People in Context* (pp. 115–141). San Francisco: Jossey-Bass, 1994. 486 p.
9. Berry J.W. Contexts of acculturation / D. Sam, J.W. Berry (Eds.). *The Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 27–42). Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 576 p.
10. Berry J.W. Differentiation across cultures: Cognitive style and affective style / J. Dawson, W. Lonner (Eds.). *Readings in Cross-Cultural Psychology* (pp. 167–175). Hong Kong: University of Hong Kong Press, 1973. 397 p.
11. Berry J.W. Ecological perspective on human behaviour / A. Üskül, S. Oishi (Eds.). *Socio-Economic Environment and Human Psychology* (pp. 3–32). Oxford: Oxford University Press, 2018. 400 p.
12. Berry J.W. Ecology of individualism and collectivism / U. Kim, H.S. Hakhoe (Eds.). *Individualism and Collectivism* (pp. 77–84). London: Sage, 1994. 338 p.
13. Berry J.W. et al. (Eds.). *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (3 volumes). Boston: Allyn & Bacon, 1997.
14. Berry J.W. *Human Ecology and Cognitive Style: Comparative Studies in Cultural and Psychological Adaptation*. New York: Sage, 1976. 242 p.
15. Berry J.W. Independence and conformity in subsistence-level societies // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1967. Vol. 7. P. 415–418.
16. Berry J.W. Temne and Eskimo perceptual skills // *International Journal of Psychology*. 1966. Vol. 1. P. 207–229.
17. Berry J.W. The descendants of a model: Comments on Jahoda (1995) // *Culture & Psychology*. 1995. Vol. 1. P. 373–380.
18. Berry J.W. Wundt's völkerpsychologie and the comparative study of human behaviour / G. Eckardt, L. Sprung (Eds.). *In Memoriam: W. Wundt* (pp. 92–100). Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1983. 355 p.
19. Berry J.W., Bennett J.A. Cree conceptions of cognitive competence // *International Journal of Psychology*. 1992. Vol. 27. P. 73–88.
20. Berry J.W., Dasen P. (Eds.). *Culture and Cognition*. London: Methuen, 1974. 487 p.
21. Berry J.W., Dasen P.R., Witkin H.A. Developmental theories in cross-cultural perspective / L. Alder (Ed.). *Cross-Cultural Research at Issue* (pp. 13–21). New York: Academic Press, 1983. 469 p.
22. Berry J.W., Irvine S.H. Bricolage: Savages do it daily / R. Sternberg, R. Wagner (Eds.). *Practical Intelligence: Nature and Origins of Competence in the Everyday World* (pp. 271–306). New York: Cambridge University Press, 1986. 396 p.
2. Barker R.G. *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*. Stanford: Stanford University Press, 1968. 242 p.
3. Barry H., Child I., Bacon M. Relations of child training to subsistence economy. *American Anthropologist*, 1959. Vol. 61, pp. 51–63.
4. Berry J.W. A cultural ecology of social behavior. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 12. (pp. 177–206). New York: Academic Press, 1979. 358 p.
5. Berry J.W. Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (ed.), *Acculturation: Theory, Models and Findings*. (pp. 9–25). Boulder: Westview, 1980. 165 p.
6. Berry J.W. *Acculturation: A Personal Journey across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 66 p.
7. Berry J.W. An ecological approach to cross-cultural psychology. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden*, 1975. Vol. 30. pp. 51–84.
8. Berry J.W. An ecological approach to cultural and ethnic psychology. In E. Trickett, R.J. Watts, D. Birman (eds.), *Human Diversity: Perspectives on People in Context*. (pp. 115–141). San Francisco: Jossey-Bass, 1994. 486 p.
9. Berry J.W. Contexts of acculturation. In D. Sam, J.W. Berry (eds.), *The Handbook of Acculturation Psychology*. (pp. 27–42). Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 576 p.
10. Berry J.W. Differentiation across cultures: Cognitive style and affective style. In J. Dawson, W. Lonner (eds.), *Readings in Cross-Cultural Psychology*. (pp. 167–175). Hong Kong: University of Hong Kong Press, 1973. 397 p.
11. Berry J.W. Ecological perspective on human behaviour. In A. Üskül, S. Oishi (eds.), *Socio-Economic Environment and Human Psychology*. (pp. 3–32). Oxford: Oxford University Press, 2018. 400 p.
12. Berry J.W. Ecology of individualism and collectivism. In U. Kim, H.S. Hakhoe (eds.), *Individualism and Collectivism*. (pp. 77–84). London: Sage, 1994. 338 p.
13. Berry J.W. et al. (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (3 volumes). Boston: Allyn & Bacon. 1997.
14. Berry J.W. *Human Ecology and Cognitive Style: Comparative Studies in Cultural and Psychological Adaptation*. New York: Sage, 1976. 242 p.
15. Berry J.W. Independence and conformity in subsistence-level societies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967. Vol. 7, pp. 415–418.
16. Berry J.W. Temne and Eskimo perceptual skills. *International Journal of Psychology*, 1966. Vol. 1. pp. 207–229.
17. Berry J.W. The descendants of a model: Comments on Jahoda (1995). *Culture & Psychology*, 1995. Vol. 1, pp. 373–380.
18. Berry J.W. Wundt's Völkerpsychologie and the comparative study of human behaviour. In G. Eckardt, L. Sprung (eds.), *In Memoriam: W. Wundt*. (pp. 92–100). Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1983. 355 p.
19. Berry J.W., Bennett J.A. Cree conceptions of cognitive competence. *International Journal of Psychology*, 1992. Vol. 27, pp. 73–88.
20. Berry J.W., Dasen P. (eds.), *Culture and Cognition*. London: Methuen, 1974. 487 p.
21. Berry J.W., Dasen P.R., Witkin H.A. Developmental theories in cross-cultural perspective. In L. Alder (ed.), *Cross-Cultural Research at Issue*. (pp. 13–21). New York: Academic Press, 1983. 469 p.
22. Berry J.W., Irvine S.H. Bricolage: Savages do it daily. In R. Sternberg, R. Wagner (eds.), *Practical Intelligence: Nature and Origins of Competence in the Everyday World*. (pp. 271–306). New York: Cambridge University Press, 1986. 396 p.

23. Berry J.W., Irvine S.H., Hunt, E.B. (Eds.). *Indigenous Cognition: Functioning in Cultural Context*. Dordrecht: Nijhoff, 1987. 292 p.
24. Berry J.W., Poortinga Y.H., Breugelsmans S.M., Chasiotis A., Sam D.L. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications* (3 Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 652 p.
25. Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. New York: Cambridge University Press, 1992. 459 p.
26. Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications* (2 Ed.). New York: Cambridge University Press, 2002. 588 p.
27. Berry J.W., van de Koppel J.M.H., Sénéchal C., Annis R.C., Bahuchet S., Cavalli-Sforza L.L., Witkin H.A. *On the Edge of the Forest: Cultural Adaptation and Cognitive Development in Central Africa*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 1986. 300 p.
28. Bond R., Smith P. Culture and conformity: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 1996. Vol. 119. P. 111–137.
29. Boyd R., Richerson P.J. *The Origin and Evolution of Cultures*. New York: Oxford University Press, 2005. 464 p.
30. Boyd R., Richerson P.J. Why is culture adaptive? // *Quarterly Review of Biology*. 1983. Vol. 58. P. 209–214.
31. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979. 330 p.
32. Brunswik E. Scope and aspects of the cognitive problem / H. Gruber, K.R. Hammond, R. Jessor (Eds.). *Contemporary Approaches to Cognition* (pp. 5–31). Cambridge: Harvard University Press, 1957. 362 p.
33. Chun K., Balls-Organista P., Marin G. (eds.). *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research*. Washington: APA Books, 2003. 260 p.
34. Cole M. *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge: Belknap, 1996. 400 p.
35. Dasen P.R. Concrete operational development in three cultures // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1975. Vol. 6. P. 156–172.
36. Dasen P.R., Berry J.W., Witkin H.A. The use of developmental theories cross-culturally / L. Eckensberger, W. Lonner, Y. Poortinga (Eds.). *Cross-Cultural Contributions to Psychology* (pp. 69–82). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1979. 441 p.
37. Dasen P.R., Mishra R.C. *Development of Geocentric Spatial Language and Cognition: An Ecocultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 388 p.
38. Ember C., Ember M. *Anthropology*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1999. 451 p.
39. Feldman D.A. The history of the relationship between environment and culture in ethnological thought // *Journal of the History of the Behavioural Sciences*. 1975. Vol. 110. P. 67–81.
40. Forde D. *Habitat, Economy and Society*. New York: Dutton, 1934. 520 p.
41. Georgas J., Berry J.W. An ecocultural taxonomy for cross-cultural psychology // *Cross-Cultural Research*. 1995. Vol. 29. P. 121–157.
42. Georgas J., Berry J.W., van de Vijver F., Kağıtçıbaşı Ç., Poortinga Y.H. (Eds.). *Families across Cultures: A 30-Nation Psychological Study*. New York: Cambridge University Press, 2006. 483 p.
43. Georgas D. van de Vijver F., Berry J.W. The ecocultural framework, ecosocial indices and psychological variables in cross-cultural research // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2000. Vol. 35. P. 74–96.
44. Hsu F.L.K. *Psychological Anthropology*. Oxford: Schenkman, 1972. 623 p.
45. Irvine S.H., Berry J.W. The abilities of mankind / S.H. Irvine, J.W. Berry (Eds.). *Human Abilities in Cultural*
23. Berry J.W., Irvine S.H., Hunt, E.B. (eds.), *Indigenous Cognition: Functioning in Cultural Context*. Dordrecht: Nijhoff, 1987. 292 p.
24. Berry J.W., Poortinga Y.H., Breugelsmans S.M., Chasiotis A., Sam D.L. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications* (3 Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 652 p.
25. Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. New York: Cambridge University Press, 1992. 459 p.
26. Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications* (2 Ed.). New York: Cambridge University Press, 2002. 588 p.
27. Berry J.W., van de Koppel J.M.H., Sénéchal C., Annis R.C., Bahuchet S., Cavalli-Sforza L.L., Witkin H.A. *On the Edge of the Forest: Cultural Adaptation and Cognitive Development in Central Africa*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 1986. 300 p.
28. Bond R., Smith P. Culture and conformity: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 1996. Vol. 119, pp. 111–137.
29. Boyd R., Richerson P.J. *The Origin and Evolution of Cultures*. New York: Oxford University Press, 2005. 464 p.
30. Boyd R., Richerson P.J. Why is culture adaptive? *Quarterly Review of Biology*, 1983. Vol. 58, pp. 209–214.
31. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979. 330 p.
32. Brunswik E. Scope and aspects of the cognitive problem. In H. Gruber, K.R. Hammond, R. Jessor (eds.), *Contemporary Approaches to Cognition* (pp. 5–31). Cambridge: Harvard University Press, 1957. 362 p.
33. Chun K., Balls-Organista P., Marin G. (eds.), *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research*. Washington: APA Books, 2003. 260 p.
34. Cole M. *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge: Belknap, 1996. 400 p.
35. Dasen P.R. Concrete operational development in three cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1975. Vol. 6, pp. 156–172.
36. Dasen P.R., Berry J.W., Witkin H.A. The use of developmental theories cross-culturally. In L. Eckensberger, W. Lonner, Y. Poortinga (eds.), *Cross-Cultural Contributions to Psychology*. (pp. 69–82). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1979. 441 p.
37. Dasen P.R., Mishra R.C. *Development of Geocentric Spatial Language and Cognition: An Ecocultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 388 p.
38. Ember C., Ember M. *Anthropology*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1999. 451 p.
39. Feldman D.A. The history of the relationship between environment and culture in ethnological thought. *Journal of the History of the Behavioural Sciences*, 1975. Vol. 110, pp. 67–81.
40. Forde D. *Habitat, Economy and Society*. New York: Dutton, 1934. 520 p.
41. Georgas J., Berry J.W. An ecocultural taxonomy for cross-cultural psychology. *Cross-Cultural Research*, 1995. Vol. 29, pp. 121–157.
42. Georgas J., Berry J.W., van de Vijver F., Kağıtçıbaşı Ç., Poortinga Y.H. (eds.), *Families across Cultures: A 30-Nation Psychological Study*. New York: Cambridge University Press, 2006. 483 p.
43. Georgas D. van de Vijver F., Berry J.W. The ecocultural framework, ecosocial indices and psychological variables in cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2000. Vol. 35, pp. 74–96.
44. Hsu F.L.K. *Psychological Anthropology*. Oxford: Schenkman, 1972. 623 p.
45. Irvine S.H., Berry J.W. The abilities of mankind / S.H. Irvine, J.W. Berry (Eds.). *Human Abilities in Cultural*

Context (pp. 3–59). New York: Cambridge University Press, 1988. 610 p.

46. Jahoda G. The ancestry of a model // *Culture & Psychology*. 1995. Vol. 1. P. 11–24.

47. Kağıtçıbaşı Ç. *Family and Human Development across Cultures: A View from the Other Side*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1996. 256 p.

48. Kardiner A., Linton R. *The Individual and His Society*. New York: Columbia University Press, 1939. 503 p.

49. Keller H., Poortinga Y.H., Schlomerlich A. (Eds.) *Between Culture and Biology: Perspectives on Ontogenetic Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 419 p.

50. Kroeber A. *Cultural and Natural Areas of Native North America*. Berkeley: University of California Press, 1939. 242 p.

51. Lomax A., Berkowitz W. The evolutionary taxonomy of culture // *Science*. 1972. Vol. 177. P. 228–239.

52. Luria A.R. *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge: Harvard University Press, 1976. 175 p.

53. Markus H.R., Kitayama S. Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation // *Psychological Review*. 1991. Vol. 98. P. 244–253.

54. Mishra R.C., Berry J.W. Cultural adaptations and cognitive style in Adivasi children in Chotanagpur / N. Srinivasan, A. Gupta, J. Pandey. (Eds.). *Advances in Cognitive Science* (pp. 287–299). New Delhi: Sage Publications, 2008. 480 p.

55. Mishra R.C., Berry J.W. *Ecology and Human Development: Lessons for Adivasi Education*. New Delhi: Sage Publications, 2017. 236 p.

56. Mishra R.C., Dasen P.R., Niraula S. Ecology, language, and performance on spatial cognitive tasks // *International Journal of Psychology*. 2003. Vol. 38. P. 366–383.

57. Mishra R.C., Sinha D., Berry J.W. *Ecology, Acculturation and Psychological Adaptation: A Study of Advasi in Bihar*. Delhi: Sage Publications, 1996. 276 p.

58. Moran E.F. (Ed.). *The Ecosystem Approach in Anthropology*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1990. 476 p.

59. Nsamenang A.B. *Human Development in Cultural Context: A Third World Perspective*. Newbury Park: Sage, 1992. 272 p.

60. Pelto P. The difference between “tight” and “loose” societies // *Transaction*. 1968. Vol. 5. P. 37–40.

61. Rosa A., Valsiner J. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (2 Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 688 p.

62. Sam D.L., Berry J.W. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. New York: Cambridge University Press, 2006. 576 p.

63. Sam D.L., Berry J.W. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (2 Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 581 p.

64. Segall M.H., Dasen P.R., Berry J.W., Poortinga Y.H. *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. Elmsford: Pergamon Press, 1990. 424 p.

65. Segall M.H., Dasen P.R., Berry J.W., Poortinga Y.H. *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology* (2 Ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon, 1999. 416 p.

66. Super C, Harkness S. The cultural structuring of child development / J.W. Berry, P.R. Dasen, T.S. Saraswathi (Eds.). *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 2. Basic Processes and Human Development (pp. 1–39). Boston: Allyn & Bacon, 1997. 439 p.

45. Irvine S.H., Berry J.W. The abilities of mankind. In S.H. Irvine, J.W. Berry (eds.), *Human Abilities in Cultural Context* (pp 3–59). New York: Cambridge University Press, 1988. 610 p.

46. Jahoda G. The ancestry of a model. *Culture & Psychology*, 1995. Vol. 1, pp. 11–24.

47. Kağıtçıbaşı Ç. *Family and Human Development across Cultures: A View from the Other Side*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1996. 256 p.

48. Kardiner A., Linton R. *The Individual and His Society*. New York: Columbia University Press. 1939. 503 p.

49. Keller H., Poortinga Y.H., Schlomerlich A. (eds.), *Between Culture and Biology: Perspectives on Ontogenetic Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 419 p.

50. Kroeber A. *Cultural and Natural Areas of Native North America*. Berkeley: University of California Press, 1939. 242 p.

51. Lomax A., Berkowitz W. The evolutionary taxonomy of culture. *Science*, 1972. Vol. 177, pp. 228–239.

52. Luria A.R. *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge: Harvard University Press, 1976. 175 p.

53. Markus H.R., Kitayama S. Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 1991. Vol. 98, pp. 244–253.

54. Mishra R.C., Berry J.W. Cultural adaptations and cognitive style in Adivasi children in Chotanagpur. In N. Srinivasan, A. Gupta, J. Pandey. (eds.), *Advances in Cognitive Science*. (pp. 287–299). New Delhi: Sage Publications, 2008. 480 p.

55. Mishra R.C., Berry J.W. *Ecology and Human Development: Lessons for Adivasi Education*. New Delhi: Sage Publications, 2017. 236 p.

56. Mishra R.C., Dasen P.R., Niraula S. Ecology, language, and performance on spatial cognitive tasks. *International Journal of Psychology*, 2003. Vol. 38, pp. 366–383.

57. Mishra R.C., Sinha D., Berry J.W. *Ecology, Acculturation and Psychological Adaptation: A Study of Advasi in Bihar*. Delhi: Sage Publications, 1996. 276 p.

58. Moran E.F. (ed.), *The Ecosystem Approach in Anthropology*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1990. 476 p.

59. Nsamenang A.B. *Human Development in Cultural Context: A Third World Perspective*. Newbury Park: Sage, 1992. 272 p.

60. Pelto P. The difference between “tight” and “loose” societies. *Transaction*, 1968. Vol. 5, pp. 37–40.

61. Rosa A., Valsiner J. (eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (2 Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 688 p.

62. Sam D.L., Berry J.W. (eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. New York: Cambridge University Press, 2006. 576 p.

63. Sam D.L., Berry J.W. (eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (2 Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 581 p.

64. Segall M.H., Dasen P.R., Berry J.W., Poortinga Y.H. *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. Elmsford: Pergamon Press, 1990. 424 p.

65. Segall M.H., Dasen P.R., Berry J.W., Poortinga Y.H. *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology* (2 Ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon, 1999. 416 p.

66. Super C, Harkness S. The cultural structuring of child development. In J.W. Berry, P.R. Dasen, T.S. Saraswathi (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 2. Basic

67. Super C, Harkness S. The developmental niche: A conceptualisation at the interface of childhood and culture // *International Journal of Behavioural Development*. 1986. Vol. 9. P. 545–569.
68. Sutton M.Q., Anderson E.N. *Introduction to Cultural Ecology* (2 Ed.). Lanham: AltaMira Press, 2010. 399 p.
69. Talheim T., Zhang X., Oishi S., Shimin C., Duan D., Lan X., Kitayama S. Large-scale psychological differences within China explained by rice versus wheat agriculture // *Science*. 2014. Vol. 344. P. 603–608.
70. Triandis H.C., Berry J.W. (Eds.). *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Methodology*. Boston: Allyn & Bacon, 1980. 546 p.
71. Townsend P.K. *Environmental Anthropology: From Pigs to Policies* (2 Ed.). Long Grove: Waveland Press, 2008. 119 p.
72. Vayda A.P., Rappaport R.A. Ecology, cultural and non-cultural / J. Clifton (Ed.). *Introduction to Cultural Anthropology* (pp. 476–497). Boston: Houghton & Mifflin, 1968. 564 p.
73. Vygotsky L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 159 p.
74. Vygotsky L.S. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1962. 307 p.
75. Ward C., Geeraet N. Advancing acculturation theory and research: the acculturation process in its ecological context // *Current Opinions in Psychology*. 2016. Vol. 8. P. 98–104.
76. Weisner T.S. Ecocultural niches of middle childhood: A cross-cultural perspective / W.A. Collins (Ed.). *Development during Middle Childhood: The Years from Six to Twelve* (pp. 335–368). Washington: National Academy Press, 1984. 434 p.
77. Whiting J.W. A model for psychocultural research / H. Lieberman, S. Tulkin, Rosenfeld (Eds.). *Culture and Infancy: Variations in the Human Experience* (pp. 29–48). New York: Academic Press, 1977. 615 p.
78. Whiting B.B., Whiting J.W. *Children of Six Cultures: A Psychocultural Analysis*. Cambridge: Harvard University Press, 1975. 237 p.
79. Witkin H., Berry J.W. Psychological differentiation in cross-cultural perspective // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1975. Vol. 6. P. 4–87.
80. Witkin H.A., Dyk R.B., Faterson H.F., Goodenough D.R., Karp S.A. *Psychological Differentiation: Studies of Development*. New York: Wiley, 1962. 418 p.
81. Wundt W. *Elemente der Völkerpsychologie: Grundlinien einer psychologischen Entwicklungsgeschichte der Menschheit*. Leipzig: Kröner, 1912. 523 p.
82. Zimba R.F. Indigenous conceptions of childhood development and social realities in southern Africa / H. Keller, Y.P. Poortinga, A. Scholmerish (Eds.). *Between Culture and Biology: Perspectives on Ontogenetic Development* (pp. 89–115). Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 419 p.
67. Super C, Harkness S. The developmental niche: A conceptualisation at the interface of childhood and culture. *International Journal of Behavioural Development*, 1986. Vol. 9, pp. 545–569.
68. Sutton M.Q., Anderson E.N. *Introduction to Cultural Ecology* (2 Ed.). Lanham: AltaMira Press, 2010. 399 p.
69. Talheim T., Zhang X., Oishi S., Shimin C., Duan D., Lan X., Kitayama S. Large-scale psychological differences within China explained by rice versus wheat agriculture. *Science*, 2014. Vol. 344, pp. 603–608.
70. Triandis H.C., Berry J.W. (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Methodology*. Boston: Allyn & Bacon, 1980. 546 p.
71. Townsend P.K. *Environmental Anthropology: From Pigs to Policies* (2 Ed.). Long Grove: Waveland Press, 2008. 119 p.
72. Vayda A.P., Rappaport R.A. Ecology, cultural and non-cultural. In J. Clifton (ed.), *Introduction to Cultural Anthropology*. (pp. 476–497). Boston: Houghton & Mifflin, 1968. 564 p.
73. Vygotsky L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 159 p.
74. Vygotsky L.S. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1962. 307 p.
75. Ward C., Geeraet N. Advancing acculturation theory and research: the acculturation process in its ecological context. *Current Opinions in Psychology*, 2016. Vol. 8, pp. 98–104.
76. Weisner T.S. Ecocultural niches of middle childhood: A cross-cultural perspective. In W.A. Collins (ed.), *Development during Middle Childhood: The Years from Six to Twelve*. (pp. 335–368). Washington: National Academy Press, 1984. 434 p.
77. Whiting J.W. A model for psychocultural research. In H. Lieberman, S. Tulkin, Rosenfeld (eds.), *Culture and Infancy: Variations in the Human Experience*. (pp. 29–48). New York: Academic Press, 1977. 615 p.
78. Whiting B.B., Whiting J.W. *Children of Six Cultures: A Psychocultural Analysis*. Cambridge: Harvard University Press, 1975. 237 p.
79. Witkin H., Berry J.W. Psychological differentiation in cross-cultural perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1975. Vol. 6, pp. 4–87.
80. Witkin H.A., Dyk R.B., Faterson H.F., Goodenough D.R., Karp S.A. *Psychological Differentiation: Studies of Development*. New York: Wiley, 1962. 418 p.
81. Wundt W. *Elemente der Völkerpsychologie: Grundlinien einer psychologischen Entwicklungsgeschichte der Menschheit*. Leipzig: Kröner, 1912. 523 p.
82. Zimba R.F. Indigenous conceptions of childhood development and social realities in southern Africa. In H. Keller, Y.P. Poortinga, A. Scholmerish (eds.), *Between Culture and Biology: Perspectives on Ontogenetic Development*. (pp. 89–115). Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 419 p.

Понимание: определение и механизмы

В.Д. Шадриков*,
ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ
shadrikov@hse.ru

В статье дается определение понимания как факта нашей психической жизни. Рассматривается отражение понимания в языке, в философской литературе, в теологии. Проблеме понимания посвящено значительное количество исследований в психологии, но явно недостаточно изучен процесс понимания со стороны механизмов, обращенных к пониманию процесса учения и обучения. Ставятся вопросы: когда возникла проблема понимания? Каковы механизмы понимания? Выделяются три фактора понимания—непонимания: связь понимания с порождением мысли; отчуждение личностного смысла знания при переходе его в значение; индивидуальные модели мира ребенка, которые начинают формироваться еще до усвоения языка и продолжают развитие в житейских понятиях. Предпринимается попытка дать ответ на поставленные вопросы с позиций культурно-исторического подхода. На основе предложенных представлений о механизмах понимания—непонимания рассматриваются пути достижения понимания в образовательном процессе. Отмечается, что понимание всегда конкретно, оно относится к конкретному ученику, теме урока и тесно связано с мотивацией.

Ключевые слова: мысль, мышление, понимание, знание, личностный смысл, значение, познавательная деятельность, отчуждение личностного смысла, понимание и язык, педагогика понимания.

Understanding: Definition and Mechanisms

V.D. Shadrikov,
National Research University Higher School of Economics
shadrikov@hse.ru

The article defines understanding as a fact of our mental life. It reviews how understanding is reflected in language, in philosophical literature, in theology. A significant amount of research in the field of psychology is devoted to the problem of understanding, however, the process is obviously under-explored in terms of the mechanisms of understanding in teaching/learning. The following questions are raised: When did the problem of understanding arise? What are the mechanisms of understanding? The paper identifies three factors of understanding-misunderstanding: the connection of understanding with thought producing; the alienation of personal meaning of knowledge when it transforms into meaning; individual models of the child's world which begin to shape before language is acquired and continue to develop in everyday concepts. The paper attempts to give answers to the questions from the perspective of the cultural-historical approach. Basing on the proposed ideas about the mechanisms of understanding-misunderstanding, it discusses the ways of achieving understanding in the educational process. It is argued that understanding is always concrete as it refers to a particular student, particular topic of the lesson and is closely related to motivation.

Для цитаты:

Шадриков В.Д. Понимание: определение и механизмы // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 17–24. doi:10.17759/chp.2019150402

For citation:

Shadrikov V.D. Understanding: Definition and Mechanisms. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 17–24. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150402

* Шадриков Владимир Дмитриевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор Департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: shadrikov@hse.ru
Shadrikov Vladimir Dmitrievich, Doctor in Psychology, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor, School of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. Moscow, Russia. E-mail: shadrikov@hse.ru

Keywords: thought, thinking, understanding, knowledge, personal meaning, meaning, cognitive activity, alienation of personal meaning, understanding and language, pedagogy of understanding.

Понимание пронизывает всю нашу жизнь. Понимание определяет во многом нашу успешность, делает жизнь счастливой или несчастной. Особое место понимание занимает в жизни ребенка, оно определяет его интеллектуальное развитие, школьные успехи, характер отношений с окружающими.

Признавая фундаментальную роль понимания в жизни человека, мы с необходимостью приходим к постановке вопросов: что такое понимание? Какова его сущность? Когда возникло понимание? Для чего оно необходимо? Какова функция понимания в общей теории организации поведения?

Отражение понимания в языке

Великий знаток русского языка Владимир Иванович Даль дает следующее определение: «Понимать, — пишет он, — это постигать умом, познавать, разуметь, уразумевать, обнять смыслом, разумом; находить в чем смысл, толк, видеть причину и последствия». И далее: «... понятие — это мысль, представление, идея; что сложилось в уме и осталось в памяти; понятный — могущий быть понятым, постижимым, доступный смыслу, уму. Понимание определяется способностью» [11, с. 286–287].

Таким образом, мы видим, что в русском языке пониманию уделяется большое значение, понимание связано с различными сторонами умственной деятельности и со способностями человека.

В философской литературе проблема понимания рассматривается уже в работах Платона. Оно включено в такие понятия, как душа, разумность, справедливость, совестливость, бескорыстие, скромность, пронизательность, калокагатия, великодушные, единомыслие, правдивость, понятливость, сообразительность, знание, мнение, опытность, благо, человек и др. [33]. В данных понятиях раскрывается разумное, направленное на благо, поведение людей, в основе которого лежит понимание обстоятельств и благочестие. Большое внимание уделяется процессу познания и знанию как результату этого процесса. «Согласно Платону, философ ревностно занимается тремя вещами: он созерцает и знает сущее, творит добро и теоретически рассматривает смысл речей. Знание сущего называется теорией, знание того, как нужно поступать, — практикой, знание смысла речей — диалектикой» [33, с. 626].

Значительный вклад в проблему понимания внесла теология, «... совокупность религиозных доктрин о сущности и действии бога, построенная в формах

идеалистического умознания на основе текстов, принимаемых как божественное откровение» [42, с. 673]. Одна из основных задач теологии связана с истолкованием религиозных текстов. В качестве примера можно привести работу Альберта Швейцера [45], в которой он пробует дать толкование мистики Павла. Другим хорошим примером является Толковая Библия или комментарий на все книги святого писания Ветхого и Нового завета (1904–1913) [40]. Каноническое издание Библии [2] насчитывает 1371 страницу текста, а комментарии к ней представлены в трех томах, каждый от 1000 до 1500 страниц, т. е. в три раза больше. Понять многие места Библии очень сложно. Достаточно указать, что комментарий на слова нагорной проповеди «Блаженны нищие духом, ибо их есть Царство Небесное» насчитывает четыре страницы текста. Можно с уверенностью утверждать, что понимание текста — это сложный интеллектуальный процесс и что герменевтика* как наука связана с истолкованием религиозно-теологических текстов. В дальнейшем герменевтика [13] расширила свою проблематику до понимания любого текста, проблемы переводов, понимания в диалоге и др.

Определение понимания в психологии

Серьезные исследования по проблемам понимания в отечественной психологии проведены Л.Н. Алексеевой (1988) [1], П.П. Блонским (1935) [3], А.А. Брудным (1996) [5], А.В. Брушлинским (1994) [7], С.А. Васильевым (1972) [8], Л.С. Выготским (1991) [9], Л.Л. Гуровой (1986) [10], Л.П. Доблаевым (1982) [14], В.В. Знаковым (1995) [19], Л.И. Капланом (1947) [22], Ю.К. Корниловым (1979) [24], Г.С. Костюком (1950) [25], В.Г. Кузнецовым (1991) [26], Г.М. Кучинским (1988) [27], Д.А. Леонтьевым (1999) [30], А.Р. Лурия (1979) [31], М.С. Роговиным (1956) [35], Н.А. Рубакиным (1929) [36], С.Л. Рубинштейном (1976) [37], А.Н. Славской (2002) [38], О.К. Тихомировым и В.В. Знаковым (1982) [39], Т.Н. Ушаковой (1989) [41] и др.

В психологическом словаре понимание определяется как «... широкий по значению и сфере применения термин, не имеющий строго фиксированного содержания и объема» [4, с. 395]. При этом В.П. Зинченко ссылается на В. Дильтея, который писал: «Понимание простирается от постижения детского лепета до понимания Гамлета или «Критики чистого разума»» [4, с. 395]. Понимание рассматривается как «... процесс познания внутреннего мира другого на

* Уже в античные времена герменевтика означала систематическое учение об изложении сочинений, документов, произведений искусства. В XVIII веке пытались выработать общее учение о способах выражения мысли. Название «герменевтика» связано с именем греческого бога Гермеса, который, наряду со многими другими функциями, выступал посредником между богами и людьми, разъясняя людям послания богов [20].

основе внешних знаков (поведения), самого себя на основе интроспекции и культуры, в том числе письменных документов с помощью искусства интерпретации» [4, с. 395].

Обобщая различных авторов, В.П. Зинченко отмечает следующие наиболее часто встречающиеся и важные значения слова «понимание»: «1. Когнитивный процесс постижения содержания, смысла; этот процесс может быть успешным или безуспешным, самостоятельным или несамостоятельным, быстрым или медленным, произвольным и осознанным или же непроизвольным и интуитивным. 2. Продукт процесса понимания — само толкование чего-нибудь (текста, поведения, сновидений и т. д.). В этом смысле возможно правильное и неправильное, глубокое и поверхностное, полное и неполное понимание» [4, с. 395].

С. Л. Рубинштейн определяет понимание как процесс, как психическую мыслительную деятельность, суть которой заключается в дифференцировке, анализе вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и реализации связей (синтез), образующих этот контекст [37, с. 235].

Для наших целей (раскрыть понимание в учебной деятельности) важно отметить, что понимание не тождественно приобретению знаний. В общем случае *знание* определяется как «... совокупность сведений, познаний в какой-нибудь области» [32, с. 208], как результат познания объективной действительности и самого себя. Знания могут быть истинными и ложными. Знания как система представлены в науке (в отдельных отраслях науки). Именно в этой форме знания представлены в школьных предметах (не всегда удачно).

В учебном процессе мы имеем дело с текстом или речью учителя. И здесь понимание сводится в большинстве случаев или к пониманию того, что хотел сказать автор учебника или учитель, или к индивидуальной интерпретации текста. Но при этом в стороне часто остается важнейшая сторона знаний — их личностный смысл. В различении значения и смысла и лежит одна из сторон понимания.

Культурно-исторический подход к пониманию

Здесь уместно поставить вопрос: «А когда возникла проблема понимания»? Помочь ответить на этот вопрос может культурно-исторический подход к пониманию.

Если мы обратимся к предистории человечества, то увидим, что процессы выживания человека могли быть обеспечены только за счет внешнего мира. Человек должен раскрыть в предметах окружающего мира полезные для выживания свойства. Как показал Леви-Строс [28], человек неолита открыл для себя (в различных племенах) до 250–500 полезных растений. Этноботанический каталог, опубликованный М. Силлапс, содержит почти 8000 терминов. Язык первобытных племен насчитывает десятки наименований птиц, рыб, морских моллюсков и т. д. Именно знание многообразия полезных свойств растений,

птиц и животных и составило основу экономики пропитания. Но как открывались эти свойства? В их основе лежала мотивация выживания, поиск и апробация различных свойств предметов окружающего мира. Но главное, что в основе этого поиска всегда лежала *познавательная деятельность конкретного индивида*. Эта деятельность всегда осуществлялась под влиянием мотивации, и открытые свойства всегда имели личностный смысл. Таким образом, *познание всегда связывалось с пониманием, познание и понимание представляли единый процесс*. Мысль первобытного человека была оформлена пониманием. Это было понимание мира конкретным индивидом. Мысль представляла единство сведений о свойствах предметного мира, мотивации и переживания [подробнее: 43; 44]. Заметим, что первоначально мысль предшествует слову, и открытие полезных свойств предметов, и понимание оформлялись мыслью. Этот же процесс мы наблюдаем и у растущего ребенка.

Отметим, что сущностью культурно-исторического подхода, как писал С.Л. Рубинштейн, является процесс исторического развития самого человека, и центральным моментом здесь является положение об историчности сознания. «Формируясь в процессе исторической практики, оно развивается вместе с ней» [37, с. 31]. С этой точки зрения, исторически сформированные понятия в культурно-историческом процессе претерпевают изменения, и это необходимо учитывать, обеспечивая процесс понимания.

Механизмы понимания

Рассматривая механизмы понимания, мы выделяем три фактора: связь понимания и мысли, отчуждение личностного смысла знания при переходе его в значение, индивидуальные модели мира ребенка. Взаимодействие этих факторов и порождает сложный механизм понимания.

Рассмотрим более подробно отмеченные факторы.

Мысль и понимание

Как показал наш анализ [43; 44], процесс порождения мыслей есть одновременно и процесс *понимания* функциональной значимости тех или иных свойств вещей окружающего мира.

Следовательно, понимание заключается в порождении мыслей, обладающих определенными функциональными для жизнедеятельности смыслами. В процессе порождения мыслей рождается понимание. Понимание есть процесс порождения мыслей, имеющих функциональный смысл. Понять процесс понимания без обращения к процессу порождения мыслей невозможно. Понимание и порождение мыслей — две стороны единого процесса, в котором мышление, с одной стороны, порождает мысли, с другой стороны, работая с этими мыслями, обеспечивает понимание. Мысль и заключает в себе понимание, а процесс понимания, с одной стороны, связан с порождением мыслей, а с другой — с установлением функционального значения мыслей. И достигается

все это в результате целенаправленной предметной деятельности.

Понимание порождается и фиксируется в мысли. Мысль — есть форма существования понимания. В форме мысли как идеальной субстанции понимание входит и сохраняется в содержании психики, неся личностный смысл. Понимание, отраженное в мыслях, представляет собой живое знание, наделенное личностным смыслом.

Отчуждение личностного смысла как фактор непонимания

Первоначально знание и понимание тесно связаны с предметным действием. Это знание и понимание предметного мира. Знания получают конкретным индивидом, и для него проблема понимания снимается по мере включения знаний в деятельность. Но в дальнейшем полученные знания передаются другим членам малой группы, и при этом они частично теряют связь с деятельностью, с тем комплексом ощущений, который был у субъекта, породившего знания. К этому надо добавить, что субъект, порождающий знания, не всегда в состоянии передать свои ощущения другим членам группы. Это критический момент: за счет огрубления знания приобретают функциональное значение для других, но теряют ряд признаков конкретности. И здесь появляется возможность их непонимания — полного или частичного. По мере расширения круга лиц, пользующихся открытыми знаниями, последние все более отрываются от конкретных условий их приобретения, а вместе с этим нарастает проблема непонимания *передаваемых* знаний.

Знания, включенные в содержание образования, требуют специального понимания, в основе которого должна лежать мотивация ребенка, мотивация конкретная, связанная с изучением конкретного материала урока. По этому поводу А.Н. Леонтьев писал: «Согласно нашему общему положению, отношение непосредственного предмета действия к мотиву деятельности, в которую оно включено, и есть то, что мы называем смыслом. Значит, тот смысл, который приобретает для ребенка предмет его учебных действий, предмет его изучения, определяется мотивами его учебной деятельности... Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него живыми знаниями, станут подлинными “органами его индивидуальности” и, в свою очередь, определяют его отношение к миру» [29, с. 299]. С момента написания известным российским психологом этих строк прошло почти полвека, но в педагогической психологии в этом отношении почти ничего не изменилось. В 1998 г. другой отечественный психолог В.П. Зинченко живому знанию посвятил интересную монографию, в которой показал отличие живого знания от формального. «Работа с классическим знанием, с классическими текстами трудна, — писал он, — так как она предполагает восстановление живой стороны мысли, из-за которой они создавались, оживление тех состояний мысли, которые находятся за текстом и возникали в людях посредством этих текстов» [18, с. 34].

В учебном тексте происходит двойное отчуждение содержания от понимания: с одной стороны, когда получающий знания пробует его передать словами другим людям, с другой — когда автор учебного текста излагает мысли, высказанные субъектом, получившим это знание. Ученик сталкивается с текстом, который прошел это двойное отчуждение от понимания (более подробно этот процесс рассмотрен на с. 5–7).

Понимание и субъективное видение мира

В дальнейшем проблема понимания усложняется тем, что ученик приходит в школу со своим видением мира. Как пишет А.Д. Кошелев, жизненный мир ребенка в своих основных чертах (в предметах и действиях) «... оказывается внеположным языку: он формируется первичным слоем концептуального мира, возникающим до усвоения языка, а стало быть, и независимо от него... Родной язык ребенка опирается на доязыковую систематизацию мира, дополняя и обогащает ее» [34, с. 34]. Этот процесс продолжается в формировании житейских понятий (Л.С. Выготский) и составляет индивидуальную систематизацию внутреннего мира конкретного ребенка (а в дальнейшем и взрослого). Таким образом, ребенок приходит в школу со своим внутренним миром и со своим языком, в котором отражается этот мир.

В этом же ключе мы можем интерпретировать исследование Дж. Брунера [6]. Он выдвинул идею категоризации, которая описывает общие свойства познания. Процессы категоризации могут осознаваться или не осознаваться. В основе этих процессов лежат операции сравнения и идентификации, их развитие связано с обучением. «Это обучение направлено на выявление признаков, определение их значения и использование решающих признаков, или сигналов, с целью группировки объектов в равноценные классы... Соответствие действительности достигается не столько за счет простой функции “представления мира”, сколько за счет «построения модели мира» [6, с. 17–18]. Процессы категоризации во многом обусловлены личностными факторами.

Индивидуальные модели мира ребенка и язык

Таким образом, ребенок ко времени поступления в школу имеет свою модель мира и свою систему языка, интерпретирующую эту модель. На основе вышесказанного мы можем увидеть всю огромную сложность в понимании учебного текста и речи учителя. В процессе понимания сталкиваются и взаимодействуют две глобальные линии развития понимания: *двойного отчуждения* личностного смысла живого знания, получаемого в культурно-историческом процессе, в процессе перевода его в значение, которое выражается в потере личностной мотивации, присущей создателю этого знания; и связанная с тем, что ребенок подходит к освоению школьного знания с определенным *концептуальным* представлением о внешнем мире, которое начинает формироваться еще до освоения языка, а затем отражается в детском языке, имеющем конкретное индивидуальное значение. Ребенок осваивает новое знание на основе *своей мо-*

дели мира, которая вырастает в его языке. В общем виде эта ситуация отражается в гипотезе Сепира—Уорфа, согласно которой «... каждый язык содержит определенный взгляд на мир, который влияет на восприятие говорящего и определяет его познавательные возможности» [21, с. 32]. Как тонко отмечает М.К. Кабардов, человек, порождающий мысль, подобен архитектору, соединяющему «... в целое “язык—мысль—речь”». В этом процессе проявляется его «... индивидуальность со своим опытом, знанием, природным даром и прочее; индивидуальность, учитывающая, подбирающая и расставляющая нужные “кирпичики” в зависимости от цели и задачи, контекста, ситуации» [21, с. 16]. Проблема эта широко обсуждается в языкознании [17]. Здесь мы только отметим, что проблема речи учителя и ученика, языка текста учебной литературы во многом определяет понимание в учебном процессе. И если говорить об управлении процессом понимания, то учитель должен постоянно отслеживать по известным ему признакам, понимает ли ученик то, что говорит учитель, а ученик должен осуществлять рефлексии своего понимания. Для этого, как минимум, учитель должен видеть признаки понимания учеником учебного материала, а ученик должен владеть способами рефлексии своего понимания.

Н.И. Жинкин утверждал, что в термин «механизмы речи» «... необходимо включить не только изучение речевого процесса, но и анализ мыслительных операций, проблемы соотношения образа и слова, понятия и слова, суждения и предложения, хода мысли и строения текста, инструкции и ее выполнения в действии и, вероятно, еще многое другое» [16, с. 5]. Это же мы можем отнести и к механизму понимания. Он включает в себя отношение мысли и слова, мысли и понятия, образа и слова, мысли и мышления, мышления и понимания, мышления и рефлексии, характеристики понимаемого материала, его соотношения с содержанием психики ученика, цели учебной деятельности, роли способностей в понимании и многое другое.

Таким образом, механизмы понимания лежат в снятии двойного отчуждения содержания образования, в придании этому содержанию образования личностного смысла, в учете житейских понятий ребенка, наличия у него индивидуальных моделей мира, оформленных в соответствующем языке и мышлении, а также в представленности понимания в мыслях ребенка.

Определение понимания

Ранее мы показали многозначность термина «понимание». Попробуем теперь дать определение понимания, исходя из представлений о понимании с позиции культурно-исторического подхода и механизмов понимания, рассмотренных выше.

Понимание — есть факт нашей психической жизни, который обозначает, что что-то из того, что мы знаем, мы и понимаем, т. е. знаем, для чего это знание можно использовать, какой личностный смысл это знание имеет для нас. В развернутом виде интерпретацию понимания, как факта нашей жизни, дал В.И. Даль (см. выше).

Понимание всегда носит индивидуально-личностный характер. Понимание порождается и фиксируется в мысли. В основе понимания всегда лежит познавательная деятельность конкретного индивида. Познание всегда связано с пониманием, познание и понимание представляют единый процесс. С учетом «огрубления» понимания при переходе от личного смысла к значению возможно непонимание знания — полное или частичное. Восстановление личностного смысла знания — есть путь к его пониманию. Понимание тесно связано с мотивацией и переживанием.

Педагогическая реализация механизмов понимания

Рассмотрев, что такое понимание и каковы его механизмы, мы можем перейти к вопросу, как обеспечить понимание в образовательном процессе. С учетом того, что понимание тесно связано с мотивацией учения, мы должны сказать несколько слов о том, каково должно быть содержание образования. Ответ на этот вопрос мы находим в работах Я.А. Коменского [23]. С одной стороны, он считал, что «... в школах всегда всех нужно учить всему». Сам автор это положение разъяснял следующим образом: «Это нельзя понимать так, однако, как будто бы мы потребовали от всех знания всех наук и искусств (особенно знания точного и глубочайшего). Это ведь, по существу дела, бесполезно и, по краткости нашей жизни, ни для кого из людей невозможно. Ведь мы видим, что любая наука (физика, арифметика, геометрия, астрономия и пр., даже сельское хозяйство или садоводство) так глубоко и так широко развилась, что даже у самых выдающихся умов, если они желают заняться теоретическими размышлениями и опытами, она могла бы наполнить всю жизнь» [23, с. 295].

Выход из этой ситуации Коменский видит в том, «... чтобы всех, явившихся в мир не только в качестве зрителей, но также и в качестве будущих деятелей, научить распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего, чтобы в этом мире не встретилось им ничего, о чем бы они не имели возможности составить хотя бы скромное суждение и чем они не могли бы воспользоваться для определенной цели разумно, без вредной ошибки» [23, с. 126]. Из данного суждения вытекает, что знания, получаемые в школе, должны быть ориентированы на использование в деятельности и в повседневной жизни в ее различных проявлениях. Определение содержания образования требует глубокого подхода, а не отсылки к сетевым возможностям (но это отдельная очень важная тема). Правильно сформированное содержание образования, ориентированное на личностный смысл ученика, это и есть магистральный путь к его пониманию. Культурно-исторический подход к его реализации обеспечивает усвоение содержания образования.

Второй путь к пониманию указывает Р. Декарт [12]. «Все знания, — писал он, — не превышающие

возможности человеческого ума, связаны между собой столь чудесной цепочкой и могут быть выведены одно из другого с помощью столь необходимых умозаключений, что для этого вовсе не требуется особого искусства восприимчивости, если только, начав с самых простых умозаключений, мы сумеем, ступенька за ступенькой, подняться к самым возвышенным» [12, с. 155]. «Все истины взаимосвязаны, следуют одна за другой, и весь секрет заключается только в том, чтобы начать с первичных и простейших, а уже потом шаг за шагом переходить к самым отдаленным и наиболее сложным» [12, с. 177]. Надо быть уверенным в правильности положенного начала, «... не допускать в качестве истины ничего из вещей, вызывающих хоть малейшее сомнение» [12, с. 178].

Обычно из рассуждений Декарта берут положение о взаимосвязи явлений. Оно составляет основу педагогического требования «последовательности и преемственности» изложения учебного материала. И явно недостаточно внимания уделяется «правильности положенного начала». А в этом и заключается сущность понимания. Правильность же начала можно раскрыть, только опираясь на рассмотренные нами механизмы понимания. Правильно понимать — это значит понимать так, как это понимали авторы раскрытых истин и авторы текстов (в том числе учебных). Исходя из вышесказанного, все методы, обеспечивающие понимание, следует разделить на две группы:

— методы понимания основных понятий;

— методы понимания, основанные на преемственности знакомого и нового материала.

Понимание может относиться к тому, что есть данная вещь, какими качествами она описывается, почему данная вещь такая, чем отличается от других

вещей, каковы ее функциональные свойства, где она может быть использована и т. д.

«Для понимания, — отмечал С.Л. Рубинштейн, — необходимо повернуть все элементы той стороной, чтобы они выступили в том качестве, которым они включаются в данный контекст, в образующие его связи» [37, с. 235]. В педагогическом процессе эта рекомендация Рубинштейна означает, что учитель, приступая к новой теме, должен основные понятия новой темы акцентировать со стороны тех признаков, которые включили бы новый материал в освоенный ранее. Иными словами, учитель должен новый контекст предварительно проработать со стороны тех связей, которые позволят новому материалу быть связанным со старым. Одновременно, проводя подготовку к освоению нового материала, учитель должен актуализировать те свойства в старом, которые позволяют усвоить новый материал.

Добываясь понимания, мы стремимся к осознанному усвоению учебного материала. Без понимания усвоение материала превращается в зубрежку. Но следует помнить, что когда текст не содержит проблем, задач для мышления по его пониманию, когда снята всякая неоднозначность, содержание образования становится банальным, неинтересным для ученика, теряется мотивация учения [37].

Осмысливая предстоящий урок, учитель всегда должен ставить перед собой вопрос: а что значит понимание его содержания для ученика? Как добиться понимания конкретного содержания?

Ответы на эти вопросы можно найти, если иметь в виду изложенные выше механизмы понимания. При этом, как отмечает А.Н. Леонтьев [29], каждый предмет, каждая тема требуют своих приемов понимания, тесно связанных с мотивацией учения.

Литература

1. Алексеева Л.Н. Рефлексия как средство творческого понимания: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1988. 23 с.
2. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового завета. М.: Изд-во Московской патриархии, 1983.
3. Блонский П.П. Развитие мышления школьников. М.: Учпедгиз, 1935. 126 с.
4. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. М.: Олма-Пресс, 2003. 672 с.
5. Брудный А.А. Психологическая интерпретация. Фрунзе, 1996. 300 с.
6. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Пер. с англ. К.И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. 412 с.
7. Брушлинский А.В. Проблема психологии субъекта. М.: ИП РАН, 1994. 109 с.
8. Васильев С.А. Уровни понимания текста // Понимание как логико-гносеологическая проблема. Киев: Наукова думка, 1972. 282 с.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
10. Гурова Л.Л. Процессы понимания в мышлении, общении и практической деятельности // Мышление. Общениа. Практика: Сборник научных трудов. Ярославль, 1986. С. 97—108.

References

1. Alekseeva L.N. Refleksiya kak sredstvo tvorcheskogo ponimaniya: dis. ... kand. psikhol. Nauk [Reflection as a means of creative understanding]. Moscow, 1988. 23 p.
2. Bibliya. Knigi Svyashchennogo pisaniya Vetkhogo i Novogo zaveta [Bible. Old and New Testament Scripture Books]. Moscow: Publ. Moskovskoi patriarkhii, 1983.
3. Blonskii P.P. Razvitiya myshleniya shkol'nikov [Developing the thinking of schoolchildren]. Moscow: Uchpedgiz, 1935. 126 p.
4. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]. Meshcheryakov B.G. (eds.). Moscow: Olma-Press, 2003. 672 p.
5. Brudnyi A.A. Psikhologicheskaya interpretatsiya [Psychological interpretation]. Frunze, 1996. 300 p.
6. Bruner Dzh. Psikhologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoi informatsii [The psychology of knowledge. Beyond direct information]. Moscow: Progress, 1977. 412 p. (In Russ.).
7. Brushlinskii A.V. Problema psikhologii sub"ekta [The problem of subject psychology]. Moscow: IP RAN, 1994. 109 p.
8. Vasil'ev S.A. Urovni ponimaniya teksta [Levels of text understanding]. *Ponimanie kak logiko-gnoseologicheskaya problema* [Understanding as a logical-epistemological problem]. Kiev: Naukova dumka, 1972. 282 p.

11. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 3. Репр. воспроизв. изд. 1882. М.: Русский язык, 1980. 2800 с.
12. *Декарт Р.* Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989. 654 с.
13. *Дильтей В.* Описательная психология. М.: Русский Книжник, 1924. 119 с.
14. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
15. *Дойч Д.* Структура реальности. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001. 400 с.
16. *Жинкин Н.И.* Механизм речи. М.: АПН, 1958. 378 с.
17. *Звегинцев В.А.* Очерки по общему языкознанию. М.: Либроком, 2009. 327 с.
18. *Зинченко В.П.* Живое знание. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. Часть I. Самара: Самарский ГПУ, 1998. 216 с.
19. *Знаков В.В.* Психология понимания в познании и общении: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1995. 77 с.
20. *Ирмшер Й., Йоне Р.* Словарь античности: пер. с нем. / Редкол.: В.И. Кузищин (отв. ред.) и др. М.: Прогресс, 1989. 704 с.
21. *Кабардов М.К.* Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013. 400 с.
22. *Каплан Л.И.* Психологический анализ понимания научного текста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1953. 12 с.
23. *Коменский Я.А.* Великая дидактика. / Избр. пед. соч. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
24. *Корнилов Ю.К.* Психологические проблемы понимания. Ярославль: ЯрГУ, 1979. 80 с.
25. *Костюк Г.С.* О психологии понимания: Научные записки Института психологии УССР. Т. 2. Киев, 1950. С. 7–57.
26. *Кузнецов В.Г.* Герменевтика и гуманитарное познание. М.: Издательство Московского университета, 1991. 192 с.
27. *Кучинский Г.М.* Психология внутреннего диалога. Минск: Издательство «Университетское», 1988. 210 с.
28. *Леви-Строс К.* Первобытное мышление. М.: Республика, 1994. 384 с.
29. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
30. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
31. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М.: Издательство Московского университета, 1979. 320 с.
32. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Просвещение, 1982. 816 с.
33. *Платон.* Собрание сочинений: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1994. 830 с.
34. Разумное поведение и язык. Коммуникативные системы и язык человека. Проблема происхождения языка. Вып. 1 // Сост. А.Д. Кошелев, Т.В. Черниговская. М.: Языки славянских культур, 2008. 416 с.
35. *Роговин М.С.* Проблема понимания: автореф. дисс. ... канд. пед. наук (по психологии). М.: М-во просвещения РСФСР, 1956. 15 с.
36. *Рубакин Н.А.* Психология читателя и книги: краткое введение в библиологическую психологию М.-Л.: Госиздат, 1929.
37. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
38. *Славская А.Н.* Личность как субъект интерпретации. Дубна: Феникс+, 2002. 239 с.
39. *Тихомиров О.К., Знаков В.В.* Мышление, знание и понимание // Вестник МГУ. 1989. № 2. С. 6–16.
9. *Vygotskii L.S.* Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Davydov V. V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
10. *Gurova L.L.* Protssessy ponimaniya v myshlenii, obshchenii i prakticheskoi deyatel'nosti [The processes of understanding in thinking, communication and practice]. *Myshlenie. Obshcheniya. Praktika: Sbornik nauchnykh trudov.* [Thinking. Communication. Practice]. Yaroslavl', 1986, pp. 97–108.
11. *Dal' V.I.* Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t. T. 3. [Explanatory Dictionary of Russian language: in 4 vol. Vol. 3]. Repr. воспроизв. изд. 1882. Moscow: Russkii yazyk, 1980. 2800 p.
12. *Dekart R.* Sochineniya: v 2 t. T. 1. [Works: in 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Mysl', 1989. 654 p.
13. *Dil'tei V.* Opisatel'naya psikhologiya [Descriptive Psychology]. Moscow: Russkii Knizhnik, 1924. 119 p.
14. *Doblaev L.P.* Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya [The semantic structure of the educational text and the problems of text understanding]. Moscow: Pedagogika, 1982. 176 p.
15. *Doich D.* Struktura real'nosti [The structure of reality]. Izhevsk: NITs «Regulyarnaya i khaoticheskaya dinamika», 2001. 400 p.
16. *Zhinkin N.I.* Mekhanizm rechi [The mechanism of speech]. Moscow: APN, 1958. 378 p.
17. *Zvegintsev V.A.* Ocherki po obshchemu yazykoznaniiyu [Essays on General Linguistics]. Moscow: Librokom, 2009. 327 p.
18. *Zinchenko V.P.* Zhivoe znanie. Psikhologicheskaya pedagogika: materialy k kursu lektzii. Shast' I. [Living knowledge. Psychological pedagogy: materials for the course of lectures. Part I]. Samara: Samarskii GPU, 1998. 216 p.
19. *Znakov V.V.* Psikhologiya ponimaniya v poznanii i obshchenii. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Psychology of understanding in cognition and communication. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1995. 77 p.
20. *Irmsher I., et al.* Slovar' antichnosti: per. s nem. [Dictionary of Antiquity]. Kuzishchin V.I. (eds.). Moscow: Progress, 1989. 704 p.
21. *Kabardov M.K.* Yazykovye sposobnosti: psikhologiya, psikhofiziologii, pedagogika [Language abilities: psychology, psychophysiology, pedagogy]. Moscow: Smysl, 2013. 400 p.
22. *Kaplan L.I.* Psikhologicheskii analiz ponimaniya nauchnogo teksta. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. [Psychological analysis of the understanding of a scientific text. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1953. 12 p.
23. *Komenskii Ya.A.* Velikaya didaktika [Great didactics]. *Izbr. ped. soch.* [Selected pedagogical works]. Moscow: Pedagogika, 1982. Vol. 1. 656 p.
24. *Kornilov Yu.K.* Psikhologicheskie problemy ponimaniya [Psychological problems of understanding]. Yaroslavl': YarGU, 1979. 80 p.
25. *Kostyuk G.S.* O psikhologii ponimaniya: Nauchnye zapiski Instituta psikhologii USSR: t. 2 [On the psychology of understanding: Scientific notes of the Institute of Psychology of the Ukrainian USSR: vol. 2]. Kiev, 1950, pp. 7–57.
26. *Kuznetsov V.G.* Germenevtika i gumanitarnoe poznanie [Hermeneutics and humanitarian knowledge]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1991. 192 p.
27. *Kuchinskii G.M.* Psikhologiya vnutrennego dialoga [The psychology of internal dialogue]. Minsk: Publ. «Universitetskoe», 1988. 210 p.
28. *Levi-Stros K.* Pervobytnoe myshlenie [Primitive thinking]. Moscow: Respublika, 1994. 384 p.
29. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.

40. Толковая Библия, или Комментарии на все книги Священного Писания Ветхого и Нового завета. Петербург: Издание преемников А.П. Лопухина, 1904–1913.
41. Ушакова Т.Н. Текст как объект психологического анализа // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 1. С. 107–115.
42. Философский энциклопедический словарь / Сост. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
43. Шадриков В.Д. Мысль и понимание. Понимание мысли. М.: Университетская книга, 2019. 280 с.
44. Шадриков В.Д. Некогнитивная психология. М.: Университетская книга, 2017. 368 с.
45. Швейцер А. Жизнь и мысли. М.: Республика, 1996. 528 с.
30. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow: Smysl, 1999. 487 p.
31. Luriya A.R. Yazyk i soznanie [Language and consciousness]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1979. 320 p.
32. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka [Dictionary of the Russian language]. Moscow: Prosveshchenie, 1982. 816 p.
33. Platon. Sobranie sochinenii: v 4 t: T. 4 [Collected works: in 4 vol. Vol.4]. Moscow: Mysl', 1994. 830 p.
34. Razumnoe povedenie i yazyk. Kommunikativnye sistemy i yazyk cheloveka. Problema proiskhozhdeniya yazyka [Reasonable behavior and language. Communicative systems and human language. The problem of the origin of the language]. Koshelev A.D. (eds.). Vyp. 1. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2008. 416 p.
35. Rogovin M.S. Problema ponimaniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk (po psikhologii). [The problem of understanding. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow: Publ. prosveshcheniya RSFSR, 1956. 15 p.
36. Rubakin N.A. Psikhologiya chitatelya i knigi: kratkoe vvedenie v bibliologicheskuyu psikhologiyu [The psychology of the reader and books: a brief introduction to the bibliological psychology]. Moscow-Leningrad: Gosizdat, 1929.
37. Rubinshtein S.L. Problemy obshchei psikhologii Problems of General Psychology. Shorokhova E.V. (ed). Moscow: Pedagogika, 1976. 416 p.
38. Slavskaya A.N. Lichnost' kak sub'ekt interpretatsii. [Personality as a subject of interpretation]. Dubna: Feniks+, 2002. 239 p.
39. Tikhomirov O.K., Znakov V.V. Myshlenie, znanie i ponimanie [Thinking, knowledge and understanding]. *Vestnik MGU [Bulletin of MSU]*, 1989, no. 2, pp. 6–16.
40. Tolkovaya Bibliya ili Kommentarii na vse knigi Svyashchennogo Pisaniya Vetkhogo i Novogo zaveta [Explanatory Bible or Commentary on all books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments]. Peterburg: Izdanie preemnikov A.P. Lopukhina, 1904–1913.
41. Ushakova T.N. Tekst kak ob'ekt psikhologicheskogo analiza [The text as an object of psychological analysis]. *Psixologicheskij zhurnal [Psikhologicheskii zhurnal]*, 1989. Vol. 10, no. 1, pp. 107–115.
42. Il'ichev L.F. (eds.), *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar'* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 1983. 840 p.
43. Shadrikov V.D. Mysl' i ponimanie. Ponimanie mysli [Thought and understanding]. Moscow: Universitetskaya kniga, 2019. 280 p.
44. Shadrikov V.D. Neokognitivnaya psikhologiya [Neocognitive psychology]. Moscow: Universitetskaya kniga, 2017. 368 p.
45. Shveitser A. Zhizn' i mysli [Life and thoughts]. Moscow: Respublika, 1996. 528 p.

L.S. Vygotsky's Critique: Between Aesthetics, Publitsistika and Psychology

P.N. Marques*,
University of São Paulo, São Paulo, Brazil,
priscilanm@gmail.com

This paper discusses L.S. Vygotsky's early activity as a critic through an analysis of texts in which the author himself reflects on the task of the critic. Fragments from the essay on Hamlet, Psychology of art and theatrical reviews of the Gomel period (1922–23) are analyzed to provide an overview of how his understanding of the role of the critic has evolved and changed in time. By moving from the reader's critique to the objective analytic method, Vygotsky has placed the critic in a position of social and educational engagement, a public figure committed to raise the level of the arts and the audience's capacity optimize the aesthetic experience. His stance to the critical work is also analyzed within the context of Russian critical traditions, particularly some ideas of Boris Eikhenbaum and the Formal School of literary studies. Finally, the critical activity is seen alongside an extensive list of attributes that has been linked to Vygotsky (scientist, methodologist, philosopher etc.) as an equally important and complementary facet of a person fully committed to social transformation.

Keywords: Psychology of art, Critic, Publitsistika, Aesthetics, L.S. Vygotsky.

Критический анализ Л.С. Выготского: между эстетикой, публицистикой и психологией

П.Н. Маркес,
Университет Сан-Паулу, Сан-Паулу, Бразилия
priscilanm@gmail.com

В статье рассматриваются ранние критические работы Л.С. Выготского сквозь призму текстов, в которых он сам размышляет о позиции и задачах критика. Анализируются фрагменты эссе Выготского о Гамлете, «Психология искусства» и театральные рецензии гомельского периода (1922–1923), позволяющие воссоздать картину того, как эволюционировали его представления о роли критика. Переходя от читательской критики к объективному аналитическому методу, Выготский перемещает критика в позицию социальной и образовательной вовлеченности: он становится публичной фигурой, взявшей на себя обязательство повышать уровень искусства и способность аудитории к оптимизации эстетического переживания. Отношение Выготского к критическому анализу также рассматривается в контексте традиций русской критики и, в частности, идей Бориса Эйхенбаума и «формальной школы». В заключительной части статьи деятельность Выготского как критика соотнесена с его обширными достижениями в других сферах (Выготский как ученый, как методолог, как философ и т. д.) и делается вывод о равнозначном и комплементарном характере этой стороны деятельности человека, полностью посвятившего себя социальной трансформации.

Ключевые слова: психология искусства, публицистика, эстетика, Выготский.

For citation:

Marques P.N. L.S. Vygotsky's Critique: Between Aesthetics, Publitsistika and Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 25–34. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150403

Для цитаты:

Маркес П.Н. Критический анализ Л.С. Выготского: между эстетикой, публицистикой и психологией // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 25–34 doi: 10.17759/chp.2019150403

* *Marques Priscila Nascimento*, PhD in Russian Culture and Literature and currently a post-doctoral fellow at University of São Paulo with a research on Vygotsky's early writings. E-mail: *priscilanm@gmail.com*

Маркес Присила Насименто, PhD, научный сотрудник, Университет Сан-Паулу, Сан-Паулу, Бразилия. E-mail: *priscilanm@gmail.com*

Introduction

In his short lifetime Lev Semenovich Vygotsky (1896–1934) strove to rethink the bases of scientific psychology through a historical-cultural prism as well as to establish a new methodological and theoretical approach to themes such as art, human development and defectology. He presents existing research problems in an original and most importantly historical perspective, aiming at overcoming both pure idealism and shallow materialism.

This intention permeates also his writings about art. The corpus examined by this research consists of a large number of texts that until recently were unpublished and thus almost unexplored by vygotskian scholars. The disclosure of Vygotsky's early writings and other unpublished materials has given way to the investigation of different facets of this otherwise world-famous soviet psychologist, and opened a fertile field of new possibilities of interdisciplinary studies.

Until the beginning of the 2000s, the main attempts to retell Vygotsky's intellectual biography were made by Van der Veer and Valsiner [25], Vygotskaya and Lifanova [28], Yaroshevsky [37] and Veresov [27]. All of them acknowledge the existence and describe without much detail Vygotsky's writings on art that were published before his admission at the Institute of Psychology in Moscow. For Veresov, Vygotsky's early works are examples of literary rather than psychological analysis, though they should not be disregarded in understanding the evolution of his ideas in psychology. Van der Veer and Valsiner also point to the importance of Vygotsky's origin in aesthetics by claiming that "By moving from art to psychology, Vygotsky could test his theoretical constructions derived from one complex domain on another. His work in art enabled him to tackle complex psychological problems and – the present authors would like to claim – far more rigorously than investigators trained as psychologists per se, in his time or ours. It was to Vygotsky's benefit – rather than detriment – that he moved to psychology from literary criticism and education. It is no doubt a tribute to that background that this eloquent, even if sometimes mystical, ideas continue to fascinate us in our search for our own synthesis of ideas" [25, p. 35].

However, the actual volume, scope and importance of Vygotsky's early work could not be properly assessed, since it remained either in the family archives or in newspapers of Gomel local press. It was only at the turn of the century that new research appeared and brought to light details and new sources to Vygotsky's early work and life. In 2000, Feigenberg [6] published *From Gomel to Moscow*, a volume with memories of Semion Dobkin, a contemporary and friend of Vygotsky's, and a selection of early texts about literature and Judaism, including Vygotsky's very first essay (1912-1913) about the Jewish problem in Dostoevsky's work. Feigenberg's book was the first to point to the issue of Judaism as a central topic for Vygotsky during the years prior to the October Revolution. In 1916 and 1917, Vygotsky published reviews of literature and a translation from Hebrew in the weekly journal *Novyi Put*, a publication dedicated to

the Jewish life. The works of Bella Kotik-Friedgut [13; 14; 15] and Ekaterina Zavershneva [43; 44; 45] have recently provided new information on this topic.

The remarkable archival work carried out by Zavershneva [46] has provided valuable findings and shed light on moments of Vygotsky's life that had been so far obscure. One of the main results of this research is a volume with selected materials from Vygotsky's notebooks, published both in Russian and English coedited by Van der Veer [35; 36], a work that unveils paths of elaboration and reformulation of his ideas.

In 2012, Yasnitsky [40] announced an independent and global project for the publication of Vygotsky's complete works at the *Dubna Psychological Journal*, that first published Vygotsky's early theatrical reviews from the Gomel period (1922-1923). A few years later, the author published three books [38; 40; 41] with the ambitious and somewhat controversial purpose of promoting a "revisionist revolution" in Vygotskian studies. More recently, the enterprise of the publication of the complete works was advanced by Russian scholars, led by Vladimir Sobkin, editor of first volume and the only published so far [34]. The book presents all texts on dramaturgy and theater and is furnished with thorough footnotes and comprehensive commentary.

Vygotsky's contribution to the problem of the psychology of art appears in its most mature and consolidated form in the work written in 1925, which was presented as his doctoral thesis. In the preface, Vygotsky states that *Psychology of art* was a result of previous works and based on three unpublished essays (about Krylov's fables, a short story written by Bunin, and Shakespeare's Hamlet) as well as on "a number of articles and notes published in various periodicals" [33, p. 164].

It is now clear that such articles and notes constitute a large volume of texts, mostly theatrical reviews published between 1922 and 1923 in local newspapers (*Nash Ponedelnik* and *Polesskaia Pravda*) edited in Gomel, Belorussia. The study of this corpus discloses a sort of laboratory where Vygotsky was able to hint at some of his aesthetic ideas and elaborate what he later called *analytic objective method*. Attempts at providing an overview and analysis of this corpus have appeared in recent years [21; 22; 23; 19; 26; 18].

The reviews did not have theoretical ambition in the aesthetic discussion but were rather practical exercises of analysis of artistic procedures and their effects on the audience. Moreover, unlike the works analyzed in *Psychology of art*, the reviewed plays were not undisputable canonized works. Gomel theatrical season consisted of performances by guest ensembles, with a repertoire that varied from classics of world literature to minor operettas and dramas. They were all equally subjected to fine criticism, which focused not only on the choice of the repertoire, but mainly on the performances of the director and the actors.

During the Gomel period, Vygotsky was very active in several professional fields. He had duties in the educational area, as a professor in teacher education, as well as in the cultural sphere [28, p. 47–49]. He served as the director of the theatrical subsection (1919–1921) of the

Gomel Department of Education and later as the director of the Department of Art of the Gubpolitprosvet¹. In the pedagogical field, his activity was consolidated in the book *Pedagogical psychology*, a textbook for teacher education written in accessible style that covered several relevant topics, including a chapter on aesthetic education. In the editorial field, Vygotsky was part of a collaborative enterprise to create a publishing house (Ages and days/*Veka i dni*) and had prolific work as a critic in Gomel press. A total of 73 reviews were published only in *Nash Ponedelnik* and *Poleskaia Pravda* from September 1922 to December 1923. Before that, Vygotsky had also collaborated with the periodicals *Novyi Put*, *Letopis*, *Zhizn Iskusstva*, as well as written a book chapter (“Theater and revolution”, published in *Verses and prose of Russian Revolution*).

These texts aimed at a general audience and lacked the typical traits and rigor of standard scientific production (references to other theories and authors were often not properly exposed). It is important to observe that Vygotsky did not restrict himself to the work of the scientist confined within the limits of experimental or theoretical-speculative work. He was active in the divulgation and popularization of the achievements of science and culture, which is testified not only by textbooks and theatrical critique but also by publications in the popular general audience periodical *Khochu vsio znat*, a “scientific technical journal for young workers”². The fact that Vygotsky was engaged in *crossing the bridge* between arts (and academia) and general audience should be seen as a historically motivated action in the context of a changing post-revolutionary society. This production is a fully integrated part of his creative laboratory and should not be dismissed as products of “no theoretical value” and restricted to historical interest, as argued by Yasnitsky [39, p. 78–79].

As noted by Yasnitsky [39, p. 78], “almost half of Vygotsky’s publications were general-audience newspaper and journal articles, non-specialized encyclopedia entries, book reviews, editorial introductions, conference abstracts and proceedings”. Also important were book reviews and prefaces, in which Vygotsky established fruitful dialogues with other theories and offered profound and critical insights to them. Be it in the realm of culture or of scientific psychology, Vygotsky appeared as a promoter of dialogue and a voice of his own in the dialectical tradition of critique. According to Dafermos [2, p. 232], “the transformation of the body of the psychological knowledge by Vygotsky occurred on the basis of a dialectical critical reflection on the existing psychological theories”.

In the field of art, Vygotsky expressed himself as a polyvalent social actor, playing the roles of critic, peda-

gogue and psychologist. As a critic, he had a vast production of reviews and some longer essays; his contribution to art pedagogy were the book chapter “Aesthetic education” and the essay “Imagination and creativity in childhood”, in the sphere of psychology he authored the book *Psychology of art* and the chapter “On the question of the psychology of the actors creative work”.

This body of work should be considered as an integrated whole of equally important parts, since Vygotsky’s intellectual production was not developed in a vacuum, but within a concrete social and historical context. According to Stetsenko [24, p. 90]: “Vygotsky’s well-known theoretical notions about cultural-historical and social embedding of human development and about cultural mediation as the main pathway for development were combined with, and embedded within, his social activism and a passionate quest for equality and justice (the point that has been all but ignored in western interpretations of his scholarship). This orientation was realized and made possible by Vygotsky’s participation in the radical revolutionary project of his time. The project of immediate relevance to Vygotsky and his colleagues consisted of efforts at creating a new system of education for society that was in the process of being created and forged, practically from scratch, rather than taken for granted, presupposed, and adapted to”.

As a critic, Vygotsky assessed the quality of theatrical plays bearing in mind contrasts between province and capital and having as an unwavering cause the raise of the quality of the city’s cultural scene. His remarks on the work of actors and directors reveals several ideas that appear in a systematic and scholarly form in *Psychology of art*.

In *Psychology of art*, a critical dialogue is also present, since the author establishes a debate with major contemporary theoretical approaches to art, like the Russian Formalism³ and psychoanalysis. The book still stands out as an original contribution to the field. In his attempt at restructuring theoretically and methodologically the field of intersection between psychology and art, Vygotsky’s originality rests in the fact that he developed a *psychology of art*, that is, not of the artist, of creation or of receptor. His object is the work of art itself “at the level of its form rather than an author or a viewer [...] as a system of stimuli the author consciously arranges in order to draw an aesthetic reaction” [1].

Recently, some authors have pointed to the fact that Vygotsky’s early work on art has more continuities than discontinuities in relation to his later psychological theory. For Kubasov [16], “between the theatrical reviews and later psychological works there is a complementary relationship, one that allows to see the ‘points of growth’ and their ulterior realization in the great works

¹ Gubernski komitet politicheskogo prosvescheniia (Regional Committee of Political Education).

² In 1930, Vygotsky published in this almanac articles on the biological basis of affect and on exceptional memory.

³ Russian Formalism, or the Formal School, is an approach to the study of works of literature developed in the early 20th century around the Moscow Linguistic Circle and the Society for the Study of Poetic Language (OPOIAZ). Its main representatives were Viktor Shklovsky (1893–1984), Boris Eikhenbaum (1886–1959) and Yuri Tynianov (1894–1943). They defended the creation of an autonomous science for the study of literature, based on the investigation of the poetic language and literary procedures (such as defamiliarization/ostranenie).

of specialized content". González Rey mentions the importance of emotions and the concept of *perezhivanie*⁴ in *Psychology of art*: "The real importance of the concept of *perezhivanie* in *The Psychology of Art* has long passed unnoticed and many Vygotsky interpreters who are interested in the concept still do not consider the use to *perezhivanie* given by Vygotsky in this book. It was in *The Psychology of Art* that Vygotsky highlighted *perezhivanie* as the set of emotional processes that integrates the unit fantasy-emotion as inseparable from artistic creation. The involvement of emotions in human creation was promising due to its potential for explaining a new qualitative level of the human psyche within which emotions are inseparable from intellectual operations. This position anticipated Vygotsky's emphasis on the intellectual and emotional unity that characterized his holistic period, between 1932 and 1934" [7, p. 341].

Vygotsky's oeuvre evolved throughout the years with the devise of concepts, research objects and theoretical perspectives. Cultural-historical psychology is neither a monolith that appeared at once as a harmonious whole nor a patchwork of disconnected and fragmented elements that appeared with the emergence of new paths. The uncovering and exam of each step in this trajectory can reveal threads of continuity and discontinuity as well as the multiplicity of facets of Vygotsky's work.

Vygotsky, the critic

This paper aims at reconstructing one of these facets – Vygotsky, the critic – by comparing three moments in which the author explicitly reflects on his task as a critic: 1) *The tragedy of Hamlet, prince of Denmark*, written in 1915; 2) "About the author of 'not exactly a review'", a text from the Gomel period; and 3) *Psychology of art*. This critical activity is analyzed here in the intersection of different fields: aesthetics, *publitsistika*⁵ and psychology.

The systematization of Vygotsky's critical activity hereby presented is the result of an ongoing project that consists in the study of Vygotsky's texts about art, the translation of this corpora into Portuguese, and critical commentary to it. The objective is to offer a contribution to vygotskian studies, with new and unpublished materials written by the author, as well as to studies of early 20th century Russian and Soviet culture, as it places Vygotsky as one of the protagonists of the *intelligentsia*⁶ of the time.

Vygotsky's first academic work was a critical essay about the tragedy of Hamlet, by William Shakespeare.

In this text, Vygotsky developed an approach called *reader's critique* (*chitatelskaia kritika*). Based on the idea that no literary work exists without a reader, he devises a type of dilettante critique that is based on immediate aesthetic impression. Its main characteristics are: 1) it is indifferent to who the author is, because, "Once it is created, the work of art separates itself from its creator" [34, p. 80], that is, the meaning of the work is not to be found in the author, because the aesthetic object, for its nature, has multiple meanings; 2) it is indifferent to other criticism, that is, the critic does not aim to refute or reply other critics; 3) third and most important, it focuses the work of art itself: "While the critic is not bound to anything in the sphere of the studied work – neither to the perspective of the author nor to the opinions of other critics – he is, on the other hand, entirely bound to the work itself" [34, p. 82]. As it can be seen, at this point, the activity of the critic involves only two poles: the critic/reader and the literary work.

After finishing his graduation studies in Moscow, Vygotsky returned to Gomel, where he worked in the fields of culture and education. This included a stable position as a reviewer of theatrical plays for the local newspapers *Nash Ponedelnik* and *Polesskaia Pravda*. On the issue published on March 12th 1923 of *Nash Ponedelnik*, Vygotsky uses his space for a personal account. The text "About the author of 'not exactly a review'" is a statement on his role and task as a critic: "A bit too late, I am going to put a full stop, provide some explanation. I have explained actors so often, that now I have to explain myself. To build 'air bridges of criticism' between the spectator and the stage, because 'what is authentic is not what was printed, but what was read of what was fugitive and fleeting lines. It is not about giving a label – good or bad – or handing a diploma for talent of lack of talent. But to help the spectator critically build the play in his perception. The assessments may be wrong, the judgements, light-minded. But the main idea seems right to me, and I want to formulate it and place a full stop here: just as electricity is not only to be found where there is lightning, but also where there are 25 lightbulbs, so is poetry and art not only to be found in great creations, but also in the 16 candles of the provincial stage. My oblivious words were dedicated to the small poetry, to the small art of our stage, ephemeral and, therefore, oblivious" [34, p. 362].

One of the most important differences between this position and the reader's critique is the emergence of a third element, or rather the separation of reader and critic. Here, the circulation, understanding and production

⁴ *Perezhivanie*, or emotional experience, is a dynamic unity of conscience. It encompasses the social situation of development and the personal prism through which this situation is lived by the individual. It is the indivisible unit of subjectivity and the environment.

⁵ *Publitsistika* is a field of literature concerned with social and political issues that creates an atmosphere of debate of different points of view aimed at tackling social problems. It can be found different genres, such as pamphlets, essays, letters and also memoirs and diaries. In the 19th century, it had profound impact on the development of cultural and social life. The works of critics in this form of polemicizing journalism was crucial to the evolution of Russian literature.

⁶ Since mid-19th century the term *intelligentsia* was used in Russia to designate a certain social group formed by educated people (critics, journalists, and fictionists) that held a critical position towards the autocratic regime and were particularly concerned with social issues and progressive values. The moral attitude and social engagement are features that distinguish the intelligent and the more neutral concept of intellectual.

of meanings based on art involve three cornerstones: the work of art, the critic, and the receptor. In this formulation of the critic's task — “to help the spectator critically build the play in his perception” —, we see that Vygotsky overcomes subjective impressionism and steps outside towards social reality. The critic extrapolates individual perception and appears as public figure, a mediator between works of art and audience, an agent of the social life with an enlightenment/educational duty. Moreover, the extract anticipates Vygotsky's understanding of art as an organized complex of stimuli that should be rebuilt in the receptor through active work of perception, an idea that will be further elaborated in *Psychology of art*.

Another aspect that can be highlighted from this text is Vygotsky's concern with the arts outside the main cultural capitals (Saint Petersburg and Moscow). The final excerpt challenges the idea that Vygotsky was a Eurocentric that favored the literary canon, as it was argued by Smagorinsky [20]. In the Gomel reviews, Vygotsky appears as a highly engaged social actor. His acute criticism was deeply committed to raising the level of the cultural life in the province. Although he did not spare sharp criticism to the performances, his perspective was always a constructive one. Here, the use of the adjective “small” (*malyyi*) and the image of candles is not so much derogative, but rather affective and a testimony to how close and intimate he felt to the art of the province.

In the reviews, Vygotsky consistently provided detailed comments on the work of the director and the performance of actors individually and as an ensemble. Such remarks were invariably followed by advice, recommendations and suggestions that aimed at taking Gomel's cultural scene to a higher qualitative level as well as at increasing the audience's aesthetic awareness. One example of this attitude can be found in “Without steering and sails”, published in *Nash Ponedel'nik* in 1923, where Vygotsky urges for direction, unity and plan in the theatrical season: “What was staged and presented was deprived of direction. [...] There was no ensemble, intention, style, or integrity of the plays and stagings. [...] There was no integral spectacle, not even a meaningless director intention or a talentless interpretation with a unified intention. This good theatrical machine has screws and wheels but was lacking a minor detail: the machinist who could operate it” [34, p. 359].

While in the Gomel period the cultural activist side comes to the foreground, in *Psychology of art* emphasis is added to the pedagogical potential of art and the critic's role in its due exploration. Art has a practical and vital effect in human behavior, and the critic has a special role in making sure that it fulfills its underlying psychological intent: “One can say that, from a psychological point of view, the role of the critic is to organize the consequences of art. He provides a certain educational orientation to its action [...] The task of the critic is [...] not to

interpret the work of art or to prepare the spectator or reader for the perception of the work of art. One could definitely say that nobody has ever read a writer differently after having read the critics. Only half of the task of the critic belongs to *aesthetics*, the other half belongs to social *pedagogy and publitsistika*” [32, p. 404, highlight added]; “This type of criticism takes a conscious leap from the realm of art to the realm of social life, in order to guide the forces awakened by art in a socially necessary course” [33, p. 405]

For Vygotsky, criticism is a two-sided activity: on the one hand it must be rooted in aesthetics, that is, it should not be based on historical, social or moral values, but rather on the aesthetic merits of the work of art; on the other hand, it is expected to be engaged in a concrete social context. The first half of the critic's task requires a deep and penetrating understanding of artistic form. This was actually a long-lasting trait of Vygotsky's attitude toward art, that traces back to his essay on Hamlet⁷ and to an even earlier work, written between 1912–1913.

In “Jews and the Jewish question in the works of F.M. Dostoevsky”, a special and unique moment in Vygotsky's production as a critic, the impressive maturity of the 16-year-old-author stands out. The portrayal of Jews as inferior people and the derogative attitude towards them in Russian literature is examined not as an ideological problem, but rather as an aesthetic one: “The future historian of Judaism in Russia, as he studies the manifestations of anti-Semitism, will stand perplexed, as if before a puzzle, towards the relationship of Russian literature to Jews [...] It is strange and incomprehensible: while defending principles of humanism, evolving under the sign of humankind, Russian literature has introduced very little of human character in the portrayal of the *zhid*. [...] While taking realism to its extreme expression, and stepping over the boundary where the real becomes symbolic through the path of genius psychological understanding of the mysteries of human soul, Russian literature introduced very little psychological depth in the portrayal of Jews, so that these images placed in genius creations do not live up to the most modest demands of artistic realism. [...] Certainly, this grave sin of Russian literature (not before Judaism, of course, *but before artistic truth!*) is not exclusive to it” [29, p. 75–77, highlight added].

By defending artistic truth, Vygotsky establishes aesthetics appreciation as the basis of criticism already in a very early point. Far from being a pamphlet against Dostoevsky's ideology, the essay is rather a literary/aesthetic manifest. It points primarily at the discrepancy between the heights of psychological realism achieved by Russian literature and the shallow representation of Jews, which is seen not as an ideological but rather as an aesthetic flaw.

However, it is clear that alongside with continuities there were also discontinuities, or rather, a broadening

⁷ See, for instance, the third rule of the readers' critique: focus on the construction of work of art itself, undistracted by other criticism and biographical interpretations. For Ivanov, despite all the symbolic subjectivism of Vygotsky's interpretation of Hamlet, it remains a significant contribution to the problem of “Hamlet and Russia”, as it was one of the first attempts at “investigating the play as such, outside historic-literary and biographic hypotheses (exterior to the play)” [12, p. 440].

of Vygotsky's views. Besides being an aesthetic problem, art becomes also a matter of social and pedagogical concern. The departure from a strictly aesthetic assessment to the understanding of the critic as operating in the entanglement of aesthetic, social pedagogy and *publitsistika* happens during the Gomel period.

Vygotsky and the Russian critical tradition

Vygotsky's practice as a critic and his reflections on it can be traced back to the Russian tradition of *publitsistika* starting in the 19th century, founded by the Decembrists, Belinsky and the generation of 1860s (Chernichevsky, Dobroliubov and Pisarev) [8]. The emergence of the *intelligentsia* in the 19th century as a specific Russian phenomenon is connected with the idea of intellectual and social progress going hand in hand. The image of the ivory tower where artists or thinkers were confined was alien to every front of the intellectual debates, from Slavophiles to Westerners⁸. According to Hosking [11], "The intelligent was someone committed to closing that gulf [between the elite and the masses] by raising the people to the level of a humane and cultured existence [...] This intelligentsia would represent the people 'conscious of itself' and help integrate them into a worthy national life".

Besides this link with the past, Vygotsky's critique should also be contextualized against the background of contemporary trends, such as the Formal School in literary studies. An interesting comparative analysis can be established between Vygotsky's ideas and Boris Eikhenbaum's.

In "Speech on Criticism", Eikhenbaum considers that Pisarev's⁹ alleged lack of understanding of Pushkin was "more productive than all the understanding of Pushkin scholars" [5, p. 330]. Likewise, Vygotsky praises Tolstoy's controversial views on Shakespeare as a demonstration of being sincerely affected and liberated from preconceived judgements derived of other critics. In "The king is naked", Vygotsky [32] states that Tolstoy avoided the admiration of the fool and dared to fight the type of critique that seeks to interpret, add, and create over art, i.e. that sees it as allegory of something else. For Vygotsky, the task of the critic is not to interpret or explain art. He must not prevent, oppose to or replace the sometimes disquieting effect of art on the receptor, under penalty of killing the aesthetic effect. The critic acts *after* art has triumphed, as an organizing force that provides an impulse and an orientation for future action.

For Eikhenbaum, the critic should "capture what makes art a labyrinth so that the respected readers will not think it looks like a corridor for taking walks during

the intermission" [5, p. 330]. In his effort to build a new type of criticism, Eikhenbaum denounces traditional interpretations of art: "Art is a 'labyrinth of entanglements'. The critic must tell the reader it is impossible to 'understand' a work of art. He must prove to the reader that he *does not understand*, that he is surprised and confused — then we will understand he is telling the truth and will listen to him. [...] Critics and historians of literature! Let us recognize now, while it is still not shameful to recognize anything, recognize simply and honestly that we *do not understand* literature, just as the physicist or chemist does not understand nature, although they know very well its 'laws'. [...] Let the artists unmask art, we must unmask readers" [5, p. 330].

According to Eikhenbaum, while the average reader seeks civilization in art, the critic, in his turn, unmasks civilization. For Vygotsky, art too unmasks civilization, in the sense that it reveals its limits and provides a destination to possibilities that cannot be fulfilled in other spheres of life. This is the biological meaning of art, that Vygotsky explains by resorting to the Freudian notion of sublimation: "Sublimation makes in socially useful forms what dreams and diseases makes in individual and pathological forms" [30, p. 295]. For both Vygotsky and Eikhenbaum art should not be reduced to a rational explanation. But while for Eikhenbaum critics are "somewhat barbarians, and this is our highest calling" [5, p. 330], in the case of Vygotsky, it can be argued that the target of the critic would be better defined as *supercivilization*, that is, overcoming civilization as we know, based on directions and impulses provided by art.

Just as Vygotsky acted to advance the field of psychological science and as a critic, Formalists were striving to consolidate a science of literature (*literaturovedenie*) and a type of criticism. At first, science and criticism were seen as radically different spheres. For Eikhenbaum, "criticism is amazed, while science understands" [3, p. 9], that is, the material for criticism is the aesthetic experience (amazement), whereas for the scientist the task is more objective and analytical. Therefore, he distinguishes between the critic and the literary scholar (*literaturoved*), since the latter interprets, analyzes structural data from the text, while the former assesses the works from a specific position and is a representative of a certain group of interests [9]. Critics are concrete social actors that play their part in the transformation and evolution of literature, that is, they have a social task.

Towards 1924, Eikhenbaum [17] overcomes this binary opposition and reaches a unity of science and criticism in "Nuzhna kritika", where he states that "the critic is expected to be able to react, to analyze the elements of the required form [...] according to the concrete sense of contemporariness as an epoch" [4, p. 12].

⁸ The debate between Slavophiles and Westernizers dominated the *intelligentsia* in the Russian Empire in the mid-19th century. Slavophiles advocated the development of Russia on the basis of early Slavic traditions. Their main representatives were Aleksei Khomiakov and the brothers Konstantin and Ivan Aksakov. Westernizers, in their turn, proposed the adoption of Western technology and forms of government for the future of Russia. The most eminent figures of this trend were Vissarion Belinsky and Alexander Herzen.

⁹ Dmitri Pisarev (1840–1868) was a radical social critic, an enthusiast of natural sciences and advocate of utilitarian aesthetics.

Therefore, the critic's task is directed outwards, to the social life, and his reaction must go beyond personal impressionism: "criticism should come closer to science [...] the time of reader's critique is over, authoritative professionals are required to which the writer can resort" [4, p. 12]. Eikhenbaum's urge to overcome a reader's critique¹⁰ and emancipate literary science from other sciences echoes almost literally Vygotsky's attempts at expanding and deepening the scope of his criticism based on a systematized set of ideas and concepts about art.

This was the path taken by Vygotsky in *Psychology of art*, a work intended to be not a piece of critique, but a scientific work. As such, it is rooted in a specific methodology, the objective analytic method. In "Historical meaning of the crisis in psychology", while meditating on the methodology employed in *Psychology of art*, Vygotsky [30] describes it as a type of analysis that is indirect, artificial and tending to abstraction. He claims that he was not interested in examining fables, tragedies or prose in general, nor did he intend to analyze Krylov's fables, Shakespeare's Hamlet or Bunin's novella specifically. His goal was to uncover the nature and mechanism of the aesthetic reaction. Therefore, this work reveals the emergence of the scientist who analyzes processes in their essence and seeks to uncover the rules governing aesthetic reaction. For Hansen-Löve [10], Vygotsky takes the definition of perception as a creative act to the sphere of scientific interpretation that should infer the structure of the text from the structure of the reaction, a methodological approach that is almost identical to that the formalist's, except for the fact that it overcomes the reductionism of its early stages with a theory of aesthetic reaction.

As it happens with later Eikhenbaum, the roles of scientist and critic are not dichotomic, but complementary. Vygotsky starts *Psychology of art* stating that the book was derived from his previous critical work [33, p. 164]. Moreover, a substantial part of the book consists of a section called "Criticism" and another called "Analysis of the aesthetic reaction", the first is composed of chapters with discussions of theoretical nature with other existing approaches while the second presents specific analyses of works of literature.

The third section is entitled "Psychology of art" and consists of the chapters "Art as catharsis" (chapter 9) and "Psychology of art" (chapter 10). The first presents his ideas about the aesthetic experience, that is, which effects can be derived from the structural/formal organization of material in art. The second extrapolates the laws to other types of art (poetry, theater, painting). For a strictly scientific project, this would suffice: the problem and methodology are presented (chapter 1), existing theories are discussed (chapters 2 to 4), the formula is verified in practical analysis (chapters 5 to 8), and a generalization is reached (chapters 9 and 10). However,

Vygotsky adds a final chapter: "Art and life", in which he takes a step further and contextualizes his ideas in the broad sphere of life and reflects on the social meaning of art, both historically and for the future. It is precisely in this part of the book that he discusses the role of the critic and of the pedagogue.

Scientist and critic are complementary roles that are equally engaged in the construction of the future. They both face reality and strive to change it through their praxis. Science and art (to an even higher degree) are constructions that bring the seed for reshaping mankind and society. In this context, it is emblematic the fact that Vygotsky ends the book with Trotsky's idea of superman and the potentials of human body according to Spinoza¹¹. For Vygotsky, "it is unquestionable that in this process art will say the heaviest and most decisive word. Without new art, there will not be the new man" [33, p. 412]. Therefore, art is considered to have a central role in the recasting of humanity.

Final remarks

With this article, we have intended to present a less noted aspect of this polyvalent author. For Yaroshevsky and Gurdenidze [38, p. 365], "Vygotsky the philosopher, methodologist, and theorist of science spoke his word before the apparition of Vygotsky the investigator of higher mental functions, the author of the cultural-historical conception in psychology and the leader of one of the most important Soviet psychological schools".

Alongside with these features of "Vygotsky before Vygotsky", there was the critic, the precursor and pre-supposition of the scientist. The critic engages in social reality and establishes a direct dialogue with the general audience. His task involves concrete and thorough analysis of specific aesthetic objects (or theories). For art critique, the specificity of the artistic form is a central and inescapable aspect, and Vygotsky demonstrates a highly developed and accurate aesthetic sense from his very first steps, as it could be seen from the aforementioned excerpts.

His experience and evolution as a critic for a decade (1915–1925), particularly during the Gomel period, has provided Vygotsky with a solid ground to enter the field of science, to extrapolate concrete analyses and create a broader theoretical system of the aesthetic experience in *Psychology of art*. However, as we have intended to demonstrate in this paper, these roles are not disconnected, neither is one annulled by the other. A holistic understanding of Vygotsky should consider every front of his actions as an integrated whole. In a dialectical dynamics, the critic engenders the scientist, who then culminates in a return to the critic as a socially engaged actor that takes part in the transformation of reality.

¹⁰ While Eikhenbaum uses precisely the same terminology (*chitatelskaia kritika*), he is not referring to Vygotsky's ideas. However, this cannot be taken as a mere coincidence, as it reveals a radical overturn in the status of subjectivism in criticism. What was formerly taken by Vygotsky as a banner becomes outdated and a stage to be overcome.

¹¹ The book ends with the following quote by Spinoza: "No one has ever shown the limits of what our body is capable of" [32, p. 412].

Funding

This paper presents some of the results of a Doctoral thesis and an ongoing post-doctoral research. The doctoral research was funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), and the post-doctoral is funded by São Paulo Research Foundation (Fapesp 2015/17830-1).

Финансирование

В статье частично представлены результаты кандидатской диссертации и постдокторского исследования автора. Диссертация была выполнена при поддержке агентства по надзору за качеством в сфере высшего образования (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, Capes); настоящее постдокторское исследование выполняется при поддержке научного фонда Сан-Паулу (São Paulo Research Foundation (Fapesp 2015/17830-1)).

Литература

1. Chubarov I. Lev Vygotsky's Psychology of Art as an Avant-Garde Project // *Social Sciences*. 2007. Vol. 38 (3). P. 136–147.
2. Dafermos M. Rethinking Cultural-Historical Psychology. Singapore: Springer, 2018.
3. Эйхенбаум Б. Молодой Толстой. СПб.; Берлин: Изд-во З.И. Гржебина, 1922. 156 с.
4. Эйхенбаум Б. Нужна критика (в порядке дискуссии) // *Жизнь искусства*. 1924. № 4.
5. Эйхенбаум Б. Речь о критике. О литературе. Работы разных лет. М.: Советский писатель, 1987. 540 с.
6. Фейгенберг И.М. От Гомеля до Москвы: начало творчество пути Льва Выготского. Из воспоминания С.Ф. Добкина. Нью-Йорк: The Edwin Mellen Press, 2000.
7. González Rey F.L. Vygotsky's The Psychology of Art: A foundational and still unexplored text // *Estudos de Psicologia*. 2018. Vol. 35(4). P. 339–350. doi: 10.1590/1982-02752018000400002
8. Грудева Е. Л.С. Выготский о роли критики в восприятии литературы // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2012. № 2. С. 57–60.
9. Hansen-Löve A.A. Бытология между фактами и функциями // *Revue des études slaves*. 1985. Vol. 57 (1). P. 91–103.
10. Ханзен-Леве О.А. Русский формализм. М.: Язык русской культуры, 2001. 669 с.
11. Hosking G. Russia: People and Empire. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1997.
12. Иванов В.В. Искусство как психологическое исследование // *Выготский Л.С. Анализ эстетической реакции: Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира: Психология искусства*. М.: Лабиринт, 2001. 478 с.
13. Kotik-Friedgut B., Friedgut T.H. A man of his country and his time: Jewish influences on Lev Semionovich Vygotsky's world view // *History of Psychology*. 2008. Vol. 11 (1). P. 15–29. doi: 10.1037/1093-4510.11.1.15
14. Kotik-Friedgut B. Germinated seeds: the development of Vygotsky's psychology of art in his early journalistic publications (1916–1923). *Education Circles*, Jerusalem, 2012. P. 133–144.
15. Kotik-Friedgut B. The Jewish Influence in Vygotsky's Life and Ideas // *Vygotsky & Bernstein in the Light of Jewish Tradition* / A. Castelnovo, B. Kotik-Friedgut, C Pontecorvo. Brighton: Academic Studies Press, 2015.
16. Кубасов А.В. Формирование культурно-исторической психологии в театральных рецензиях Л.С. Выготского // *Педагогическое образование в России*. 2015. № 8. С. 77–82.
17. Львов В.С. Литературная критика формальной школы (Ю. Тынянов, В.Б. Шкловский, Б.М. Эйхенбаум): дисс. ... канд. филол. наук 10.01.10. М.: 2014.

References

1. Chubarov I. Lev Vygotsky's Psychology of Art as an Avant-Garde Project. *Social Sciences*, 2007. Vol. 38 (3), pp. 136–147.
2. Dafermos M. Rethinking Cultural-Historical Psychology. Singapore: Springer, 2018.
3. Eikhenbaum B. Molodoi Tolstoi [Young Tolstoy]. Petersburg / Berlin: Z.I. Grzheбина, 1922.
4. Eikhenbaum B. Nuzhna kritika (v poriadke diskussii) [Criticism is necessary (in order of discussion)]. *Zhizn Iskusstva* [Life of art], 1924, no. 4.
5. Eikhenbaum B. Retch o kritike [Speech on criticism]. *O literature* [On literature]. Raboty raznykh let. Moscow: Sovetskii Pisatel, 1987.
6. Feigenberg I.M. Ot Gomelia do Moskvy: nachalo tvorchestvo puti Lva Vygotskogo iz vospominani S. S. Dobkina [From Gomel to Moscow: beginning of Lev Vygotsky's creative path according to the memories of S.S. Dobkin]. New York: The Edwin Mellen Press, 2000.
7. González Rey F.L. Vygotsky's The Psychology of Art: A foundational and still unexplored text. *Estudos de Psicologia* [Studies in Psychology], 2018. Vol. 35(4), pp. 339–350. doi: 10.1590/1982-02752018000400002
8. Grudeva E. L.S. Vygotsky o roli kritiki v vospriatii literatury [L.S. Vygotsky on the role of the critic in the perception of literature]. *Vestnik Cherepovetskogo Gosudarstvennogo Universiteta* [Cherepovets State University Bulletin], 2012, no. 2, pp. 57–60.
9. Hansen-Löve A.A. Bytologiia mezhdru faktami i funkstiami [Bytology between facts and functions]. *Revue des études slaves* [Journal of Slavic Studies], 1985. Vol. 57 (1), pp. 91–103.
10. Hansen-Löve A.A. Russki Formalism [Russian Formalism]. Moscow: Iazyk Russkoi Kultury, 2001.
11. Hosking G. Russia: People and Empire. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1997.
12. Ivanov V.V. Iskusstvo kak psikhologicheskogo issledovaniia [Art as psychological research]. In Vygotsky L.S. *Analiz esteticheskoi reaktsii: Tragediia o Gamlete, printse Datskom U. Shekspira i Psikhologiia iskusstva* [Analysis of the aesthetic reaction: The tragedy of Hamlet, prince of Denmark, by W. Shakespeare, and Psychology of Art]. Moscow: Labirint, 2001.
13. Kotik-Friedgut B., Friedgut T.H. A man of his country and his time: Jewish influences on Lev Semionovich Vygotsky's world view. *History of Psychology*, 2008. Vol. 11 (1), pp. 15–29. doi: 10.1037/1093-4510.11.1.15
14. Kotik-Friedgut B. Germinated seeds: the development of Vygotsky's psychology of art in his early journalistic publications (1916–1923). *Education Circles*. Jerusalem, 2012. P. 133–144.
15. Kotik-Friedgut B. The Jewish Influence in Vygotsky's Life and Ideas. In Castelnovo A., Kotik-Friedgut B.,

18. Мальцев В.В. Театр 1920-х годов в оценке Л.С. Выготского // Русский авангард 1910–1920-х годов и театр / Под ред. Г.Ф. Коваленко СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. С. 208–221.
19. Marques P.N. O Vygótski incógnito: escritos sobre arte (1915–1926) [The unknown Vygotsky: writings about art (1915–1926)]. 2015. Doctoral Thesis – Faculty of Philosophy, Language and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2015.
20. Smagorinsky P. Vygotsky's stage theory: The Psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie // *Mind, Culture and Activity*. 2011. Vol. 18. P. 319–341. doi: 10.1080/10749039.2010.518300
21. Sobkin V.S. L.S. Vygotsky and the Theater // *Journal of Russian & East European Psychology*. 2016. Vol. 53 (3). P. 1–92. doi: 10.1080/10610405.2016.1230996
22. Собкин В.С. Становление Л.С. Выготского как театрального критика: первые опыты // Развитие личности. 2016. Vol. 4. P. 37–66.
23. Собкин В.С. Заметки по поводу театральных рецензии Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2016. Vol. 12(4). P. 26–38. doi: 10.17759/chp.2016120403
24. Stetsenko A. The transformative mind. New York: Cambridge University Press, 2017
25. Van der Veer R., Valsiner J. Understanding Vygotsky: a quest for synthesis. Oxford: Blackwell, 1991. 450 p.
26. Van der Veer R. Vygotsky, the theater critic: 1922-3 // *History of the Human Sciences*. 2015. Vol. 28 (2). P. 103–110. doi: 10.1177/0952695114559531
27. Veresov N. Undiscovered Vygotsky: etudes on the pre-history of cultural-historical psychology. Frankfurt: Peter Lang, 1999.
28. Выгодская Г., Лифанова Т. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М.: Смысл, 1996.
29. Выготский Л.С. Евреи и еврейский вопрос в произведении Ф.М. Достоевского // И.М. Фейгенберг. От Гомеля до Москвы: начало творчество пути Льва Выготского. Из воспоминания С.Ф. Добкина. Нью-Йорк: The Edwin Mellen Press, 2000.
30. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред В.В. Давыдова. М.: АСТ: Астрель, 2008. 670 с.
31. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1 Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982.
32. Выготский Л.С. Царь голый // Жизнь искусства. 1920. № 613, 614, 615.
33. Выготский Л.С. Анализ эстетической реакции: Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира и Психология искусства. М.: Лабиринт, 2001. 477 с.
34. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: драматургия и театр. М.: Левъ, 2015.
35. Vygotsky L.S. Vygotsky's notebooks: a selection. Edited by Ekaterina Zavershneva and René Van der Veer. Singapore: Springer, 2018.
36. Выготский Л.С. Записные книжки: избранное / Под ред. Е. Завершневой, Р. Ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.
37. Ярошевский М. Лев Выготский. М.: Прогресс, 1989.
38. Yaroshevsky M., Gurdenidze G.S. Epilogue // The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 3 // R.W. Rieber, J. Wollock (Eds.). New York: Springer, 1997.
39. Yasnitsky A. Revisionist Revolution in Vygotsky Studies: The State of the Art. London and New York: Routledge, 2016.
40. Yasnitsky A. The complete works of L.S. Vygotsky: PsyAnima Complete Vygotsky project // *Dubna Psychological Journal*. 2012. № 3. P. 144–148.
- Pontecorvo C. *Vygotsky & Bernstein in the Light of Jewish Tradition*. Brighton: Academic Studies Press, 2015.
16. Kubasov A.V. Formirovanie kulturno-istoricheskoi psikhologii v teatralnykh retsenziakh L.S. Vygotskogo [Formation of cultural-historical psychology in the theatrical reviews of L.S. Vygotsky]. *Pedagogicheskoe Obrazovanie v Rossi [Pedagogical Education in Russia]*, 2015, no. 8, pp. 77–82.
17. Lvov V.S. Literaturnaia kritika formalnoi shkoly (Iu. Tynianov, V.B. Shklovsky, B.M. Eikhenbaum) [Literary criticism of the Formal School (Iu. Tynianov, V.B. Shklovsky, B.M. Eikhenbaum)]. PhD Thesis – Moscow Lomonossov University. Moscow, 2014.
18. Maltsev V.V. Teatr 1920-kh godov v otsenke L.S. Vygotskogo [Theater of the 1920s in the assessment of L.S. Vygotsky]. In Kovalenko G.I. *Russki avangard 1910-kh – 1920-kh godov i teatr [Russian avant-garde of the 1910s–1920s and theater]*. Saint Petersburg: Dmitri Bulanin, 2000, pp. 208–221.
19. Marques P.N. O Vygótski incógnito: escritos sobre arte (1915–1926) [The unknown Vygotsky: writings about art (1915–1926)]. 2015. Doctoral Thesis – Faculty of Philosophy, Language and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2015.
20. Smagorinsky P. Vygotsky's stage theory: The Psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. *Mind, Culture and Activity*, 2011. Vol. 18, pp. 319–341. doi: 10.1080/10749039.2010.518300
21. Sobkin V.S. L.S. Vygotsky and the Theater. *Journal of Russian & East European Psychology*, 2016. Vol. 53 (3), pp. 1–92. doi: 10.1080/10610405.2016.1230996
22. Sobkin V.S. Stanovlenie L. S. Vygotskogo kak teatralnogo kritika: pervie opyty [L.S. Vygotsky becoming a theatrical critic: first experiments]. *Razvitie Lichnosti [Development of personality]*, 2016. Vol. 4, pp. 37–66.
23. Sobkin V.S. Zаметки по поводу театральных рецензии Л.С. Выготского [Notes on L.S. Vygotsky's theatrical reviews]. *Kulturno-istoricheskaja psikhologuiia [Cultural-historical psychology]*, 2016. Vol. 12 (4), pp. 26–38. doi: 10.17759/chp.2016120403
24. Stetsenko A. The transformative mind. New York: Cambridge University Press, 2017.
25. Van der Veer R., Valsiner J. Understanding Vygotsky: a quest for synthesis. Cambridge: Blackwell, 1991.
26. Van der Veer R. Vygotsky, the theater critic: 1922–3, *History of the Human Sciences*, 2015. Vol. 28 (2), pp. 103–110. doi: 10.1177/0952695114559531
27. Veresov N. Undiscovered Vygotsky: etudes on the pre-history of cultural-historical psychology. Frankfurt: Peter Lang, 1999.
28. Vygodskaya G., Lifanova T. Lev Semenovich Vygotsky. Zhizn. Deiatelnost'. Shtrikhi k portrety [Lev Semenovich Vygotsky: Life. Activity. Strokes to a portrait]. Moscow: Smysl, 1996.
29. Vygotsky L.S. Ewei i evreiski vopros v proizvedeniakh F.M. Dostoevskogo [Jews and the Jewish Question in the works of F.M. Dostoevsky]. In Feigenberg I.M. *Ot Gomeia do Moskvy: nachalo tvorchestvo puti Lva Vygotskogo iz vospominani S. S. Dobkina [From Gomel to Moscow: beginning of Lev Vygotsky's creative path according to the memories of S.S. Dobkin]*. New York: The Edwin Mellen Press, 2000.
30. Vygotsky L.S. *Pedagogicheskaja psikhologuiia [Educational Psychology]*. Moscow: AST Astrel, 2008.
31. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii: Tom 1 – Voprosy teorii i istorii psikhologii [Collected works: Vol. 1 – Questions of theory and history of psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1982.

41. Yasnitsky A. Vygotsky: an intellectual biography. London and New York: Routledge, 2018.
42. Yasnitsky A. Questioning Vygotsky's Legacy: Scientific Psychology or Heroic Cult. London and New York: Routledge, 2018.
43. Zavershneva E., Van der Veer R. Not bread alone: Lev Vygotsky's Jewish writings // *History of the Human Sciences*. 2018. Vol. 31(1). P. 36–55. doi: 10.1177/0952695117743408
44. Zavershneva E. «Молюсь о даре душевного усилия»: мысли и настроения Л.С. Выготского в 1917–1918 гг. // *Вопросы психологии*. 2013. № 2. P. 1–21.
45. Zavershneva E. Еврейский вопрос в неопубликованных рукописях Л.С. Выготского // *Вопросы психологии*. 2012. Vol. 2. P. 79–99.
46. Zavershneva E. The Vygotsky Family Archive (1912–1934) // *Journal of Russian and East European Psychology*. 2010. Vol. 48(1). P. 34–60. doi: 10.2753/RPO1061-0405480101
32. Vygotsky L.S. Tsar golyi [The king is naked]. *Zhizn Iskusstva [Life of art]*, 1920, no. 613/614/615.
33. Vygotsky L.S. Analiz esteticheskoi reaktsii: Tragediia o Gamlete, printse Datskom U. Shekspira i Psikhologiya iskusstva [Analysis of the aesthetic reaction: The tragedy of Hamlet, prince of Denmark, by W. Shakespeare, and Psychology of Art]. Moscow: Labirint, 2001.
34. Vygotsky L.S. Polnoe sobranie sochinenii: dramaturgia i teatr. Tom 1 [Complete works: dramaturgy and theater. Vol. 1]. Moscow: Lev, 2015.
35. Vygotsky L.S. Vygotsky's notebooks: a selection. Edited by Ekaterina Zavershneva and René Van der Veer. Singapore: Springer, 2018.
36. Vygotsky L.S. Zapisnie knizhki L. S. Vygotskogo: izbrannoe [L.S. Vygotsky's notebooks: a selection]. Edited by Ekaterina Zavershneva and René Van der Veer. Moscow, Kanon+, 2017.
37. Yaroshevsky M. Lev Vygotsky. Moscow: Progress, 1989.
38. Yaroshevsky M., Gurdenidze G.S. Epilogue. In Rieber R.W. (eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky*. Volume 3. New York: Springer, 1997.
39. Yasnitsky A. Revisionist Revolution in Vygotsky Studies: The State of the Art. London and New York: Routledge, 2016.
40. Yasnitsky A. The complete works of L.S. Vygotsky: PsyAnima Complete Vygotsky project. *Dubna Psychological Journal*, 2012, no. 3, pp. 144–148.
41. Yasnitsky A. Vygotsky: an intellectual biography. London and New York: Routledge, 2018.
42. Yasnitsky A. Questioning Vygotsky's Legacy: Scientific Psychology or Heroic Cult. London and New York: Routledge, 2018.
43. Zavershneva E., Van der Veer R. Not bread alone: Lev Vygotsky's Jewish writings. *History of the Human Sciences*, 2018. Vol. 31 (1), pp. 36–55. doi: 10.1177/0952695117743408
44. Zavershneva E. «Molius o dare dushevnogo usilia»: mysli i nastroiennia L.S. Vygotskogo v 1917–1918 gg [Pray for the gift of spiritual effort: thoughts and moods of L.S. Vygotsky in 1917–1918]. *Voprosy Psikhologii [The questions of psychology]*, 2013, no. 2, pp. 1–21.
45. Zavershneva E. Evreiski vopros v neopublikovannykh rukopisiakh L.S. Vygotskogo [Jewish question in L.S. Vygotsky's unpublished manuscripts]. *Voprosy Psikhologii [The questions of psychology]*, 2012. Vol. 2, pp. 79–99.
46. Zavershneva E. The Vygotsky Family Archive (1912–1934), *Journal of Russian and East European Psychology*, 2010. Vol. 48 (1), pp. 34–60. doi: 10.2753/RPO1061-0405480101

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Using Cultural-Historical Theory to Design and Assess a Chemistry Play-Based Learning Intervention

Vidal Carulla C.*,
Linnaeus University, Kalmar,
Sweden,
clara.vidalcarulla@lnu.se

Adbo K.**,
Linnaeus University, Kalmar,
Sweden,
karina.adbo@lnu.se

This study has been performed in Sweden, where the preschool curriculum states that children's understanding of simple chemical processes is a goal to strive towards [13]. However, uncertainty within the current preschool practice exists and has been described by B. Sundberg et al. [20]. Motivated by the lack of scientific literature on what chemistry content is suitable for preschool children and how to introduce it, this study aims to tackle how abstract concepts like “atoms” and “molecules” can be introduced to preschool children. With this purpose, a play-based learning intervention was designed, following the cultural-historical model for preschool science education proposed by M. Flerer [7], and implemented in two Swedish preschools, dividing a total of 20 three-years-old children into four groups of five children each. Data were collected in the form of video-recordings of the sessions and analysed following the principles from the experimental-genetic method summarized by N. Veresov [23]. Results are presented in the form of vignettes that illustrate significant moments from the intervention, together with discussion of how the social situation of development, the zone of actual development and the mediating tools facilitate the children in starting to talk about atoms.

Keywords: chemistry, preschool, cultural-historical theory.

For citation:

Vidal Carulla C., Adbo K. Using Cultural-Historical Theory to Design and Assess a Chemistry Play-Based Learning Intervention. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 35–43. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150404

Для цитаты:

Видал Карулла К., Адбо К. Культурно-исторический подход к проектированию и оценке результатов игрового обучения химии дошкольников // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 35–43. doi:10.17759/chp.2019150404

* *Clara Vidal Carulla*, MD in Psychology, Natural Science Didactics PhD student, Department of Biology and Environmental Sciences, Linnaeus University, Kalmar, Sweden. E-mail: clara.vidalcarulla@lnu.se

** *Karina Adbo*, PhD in Chemistry, Natural Science Didactics lecturer, Department of Biology and Environmental Sciences, Linnaeus University, Kalmar, Sweden. E-mail: karina.adbo@lnu.se

Клара Видал Карулла, MD (психология), аспирантка факультета биологии и экологии, Университет Линнеус, Кальмар, Швеция. E-mail: clara.vidalcarulla@lnu.se

Карина Адбо, PhD (химия), преподаватель факультета биологии и экологии, Университет Линнеус, Кальмар, Швеция. E-mail: karina.adbo@lnu.se

Культурно-исторический подход к проектированию и оценке результатов игрового обучения ХИМИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Видал Карулла К.,

Университет Линнеус, Кальмар, Швеция,
clara.vidalcarulla@lnu.se

Адбо К.,

Университет Линнеус, Кальмар, Швеция,
karina.adbo@lnu.se

Данное исследование было проведено в Швеции, где, в соответствии со стандартами дошкольного образования, у детей нужно формировать представление о базовых химических процессах. Однако на практике данное положение вызывает много вопросов и затруднений, описанных, в частности, Б. Сандбергом и его коллегами. Учитывая нехватку научных работ, в которых бы раскрывалось, какие понятия из химии доступны детям дошкольного возраста и каким образом их следует вводить, мы ставили своей целью разобраться в том, как можно представить дошкольникам понятия «атомы» и «молекулы». В соответствии с культурно-исторической моделью естественнонаучного образования дошкольников, предложенной М. Флеер, мы спроектировали программу игрового обучения и реализовали ее в двух шведских дошкольных учреждениях, на выборке из 20 детей в возрасте 3 лет (мы разделили их на 4 группы по 5 человек). Данные были получены с помощью видеозаписей занятий и их последующего анализа в соответствии с принципами экспериментально-генетического метода, изложенными Н. Вересовым. Результаты исследования представлены в виде виньеток, иллюстрирующих наиболее значимые моменты обучающих занятий, и сопровождаются обсуждением того, как социальная ситуация развития, зона актуального развития и орудия опосредствования помогают выстроить с детьми разговор про атомы.

Ключевые слова: химия, дошкольники, культурно-историческая концепция.

Introduction

In Sweden, the preschool curriculum states that “the preschool should strive to ensure that each child develops his/her understanding of science and relationships in nature, as well as knowledge of plants, animals, and also *simple chemical processes* and physical phenomena” [13, p. 10]. However, scholars like Sundberg et al. [20] have described how some preschool teachers struggle to apply the curriculum in their current preschool practice. The lack of studies focusing on chemistry-specific content within preschool settings motivated this study, which aims to tackle how abstract concepts like “atoms” and “molecules” can be introduced to preschool children.

Theoretical framework

This project is based in cultural-historical theory (CHT), which is devoted to describing “the origin and development of higher mental functions” [22, p. 83]. In order to achieve this, Vygotsky created the genetic approach with the aim to recreate the whole *process of development*.

From this perspective, development is regarded as a *complex* process of *qualitative change* (as opposed to *organic growth* or the sum of *quantitative changes*), and the *social environment* is the source of the psychological development of higher mental functions, taking place

through *cultural signs* (like language diagrams or conventional signs) and *sign mediation* (i.e. knots for memory) [22].

Within this framework, cognition is regarded as a *collaborative process* [15], and *learning* can be defined as a change in the child’s “relation to another person and activities in specific settings” [10, p. 183].

The interest then lies on the children’s own interpretations of science, known as *emergent science*, which “focuses on the development of emergent conceptions of the nature of science and the development of positive dispositions” [18].

Cultural-historical concepts relevant for this study

First of all, with relation to the age of the participants in the study, the **social situation of development** needs to be considered, as it determines “the place within the system of social relationships that children of a given age occupy, the demands that society places on them in association with this, and the rights and responsibilities that are associated with this” [1, p. 84]. With this regard, since **play** is considered a key activity in the preschool child’s development and the “child’s activity in an imaginary situation liberates him/her from situational constraints” [27, p. 11], a *play-based learning intervention* has been selected.

Secondly, among the various definitions of the **zone of proximal development (ZPD)**, the following one has been adopted; “ZPD is the field of possibilities that the

child discovers in the process of collaboration with the adult” [16]. This means understanding that the levels of actual development are **not determined**, but *identified*, with the help of tasks, and “the process of development is “triggered” only when the very process of learning, i.e., joint solution of problems, begins to be built in the zone of proximal development” [24, p. 28].

For this reason, a more *active role of the preschool teacher* guiding the child’s play has been adopted, following the **sustained shared thinking** pedagogy, described as “an interaction where two or more individuals ‘work together’ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, or extend a narrative” [21, p. 718].

Last but not least, there are the important definitions of **everyday or spontaneous concepts** as the ones that “emerge from the child’s everyday life experience” [25, p.172] and **scientific or non-spontaneous concepts** that “can arise in the child’s head only on the foundation provided by the lower and more elementary forms of generalization which previously exist” [25, p. 177]. The difference is crucial, because “the learning of scientific concepts depends on the concepts developed through the child’s own experience” [25, p. 180]. For this reason, **conceptual play** [5], which integrates scientific concepts within preschool children’s everyday practices, as everyday and scientific concepts relate to each other in a *dialectical* way, has guided the design of the intervention.

Method

Besides the theoretical concepts that explain the process of origin and development of higher mental functions (like its *sources, character* and *moving forces*), the cultural-historical theory is accompanied by a set of experimental tools that form the **experimental-genetic method** [23]. This method has as its main feature the combination of *descriptive* and *explanatory tasks*, which helps differentiate processes that can have similar external manifestations but the underlying connections do not coincide.

For this project, the principle of “**buds of development**” is particularly important since it focuses on experimental studies that take *emergence* into consideration, stating that research should begin by describing the object of study when it is in its “bud” (its early and not yet developed stage) [23, p. 139]. In this study, “buds of development” are equivalent to *emergent science* [18], which is seen as preceding scientific *concepts*, and it can be all the instances of reasoning that children express when trying to understand a science-related issue. The interest lies particularly in the way “buds of development” are changing in the process of cooperation through the dialogue with the teacher.

Category, which in Russian (“*категория*”) means a *collision, contradiction* or *dramatical event* [23], is another principle from the genetic-research method that is useful for this study. O. Rubtsova and H. Daniels [17] explain the origin of this term by the influence that L.S. Vygotsky’s early work as theatre reviewer had in

the development of his psychological theory. This finding came from studying the new publication of his private archives, which allowed for a reconceptualization of Vygotsky’s theory that “challenges the mainstream interpretations” [3].

According to L.S. Vygotsky [26, p. 106]:

Genetically, social relations, real relations of people, stand behind all the higher functions and their relations. From this, one of the basic principles is ...of experimental unfolding of a higher mental process into the drama that occurs among people.

These **categories**, which are like collisions or contradictions, have guided the selection of *vignettes* of this study, in which children correct themselves and realise that there are other ways to explain phenomena that puzzle them.

The principle of **developmental tools**, which refers to the *cultural signs* that the child discovers “in cooperation with an adult or more competent peer” [23, p. 89], has been applied in order to analyse the role that mediating tools have played in supporting the child’s understanding of the *concepts* of “atoms” and “molecules”.

Research program

Design

The goal of science teaching in early childhood is defined as examining “scientific learning in relation to how *everyday situations* create *scientific encounters*, which are *emotionally charged* and *socially mediated* in *actions* and *activities*” [6, p. 2086]. Within this approach, M. Fleer [7] developed a **cultural-historical model for preschool science education**, which has guided the design of this intervention. In this particular case, the project was presented through a story that connected with the children’s interests (kings, princesses and knights), as this theme was observed to be frequent in their free-play activity during an observation period previous to the start of the intervention.

Context

For feasibility reasons, in the *pilot study*, a group of four children (two boys and two girls, all native Swedish speakers) from a preschool in a small town in the southeast of Sweden were selected. The study began in January 2018. A *second group* was composed of 16 children (ten boys and six girls) from a bilingual preschool (Swedish and English) in a larger city. The second stage was launched in November 2018. Data presented in this paper belong to one of the groups from the second preschool.

Ethical considerations

Ethical approval was obtained from the regional ethical board and informed consent was granted from the principal, staff, parents and children involved in the project. To ensure (to the best of our ability) that the children who did not want to participate in the activities

could express their discontent, regular staff were present at all times to interpret body language.

In compliance with the **GDPR** regulation [4], all video-recordings were saved on external hard disks, kept in a safe box, and only viewed by the members of the research group. In order to assure confidentiality of the participants, pictures of the children have been anonymised with simple sketches and names have been changed with the use of aliases.

Data collection

Visual ethnography was selected as the method for collecting data, because “it is a way of researching from the perspective of being part of an environment rather than from that of asking someone to tell you about it in spoken words.” This allows the study of learning as a collective effort [14, p. 116].

With reference to the **researcher’s role** when conducting a study framed within CHT, a *double-ness* can be observed, in the sense that the person is acting as a researcher and at the same time is having a personal relationship with the children and adults in the setting. For this reason, it is especially important [2] to reflect about the researcher’s role and “make clear the object of the researcher’s goal in order to distinguish this from the researched person’s intentions and motives”, so that reliability can be guaranteed [9, p. 207].

The sessions lasted between 15 to 30 minutes, and they took place during the morning with the pilot group (9:30–10:00) and in the afternoons for the second preschool (14:00–14:30). All of them were *video-recorded*, *transcribed* and completed with *field notes* after the discussion with all the team (including researchers and regular staff).

Data analysis

To ensure **validity**, holistic observations, coherent with the theoretical framework, were adopted. **Reliability** was gained through *inter-rater agreement* among the researchers and using *triangulation* by asking the pedagogues or parents of the children for clarification in case of doubt.

The results consist of a selection of “**critical episodes**” that illustrate significant behaviours or something characteristic of the specific setting; [19] deems these as useful analytical tools. In this particular case, these were moments in which children showed understanding of *simple chemical phenomena*.

Transcription process

The statement that “human action is built through simultaneous deployment of a range of quite different kinds of semiotic resources” [8, p.1489], shows a close relation to Vygotsky’s theory, which places great importance on the use of signs and symbols, such as, language. For this reason, **Ethnomethodology** and **Conversation Analysis** (EMCA) has been adopted for representing the results, because it serves the purpose of overcoming the complexity that *multimodality* poses on overscribing social interactions [12]. The transcription conventions adapted from [11] can be found in the Annex.

Results

Vignette 1

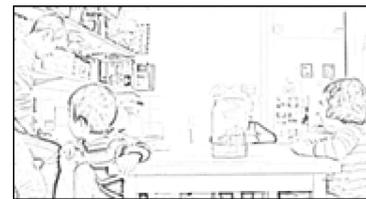
Vignette 1 relates to a previous lesson, in which a *jar illustrates the water cycle*; there are rocks inside a small jar representing the ground, blue water representing the sea, and a plastic bag hanging on top representing a cloud (see fig. 1 below).



Figure 1. Water cycle experiment

Vignette 1. [group 2 – date: 20.02.2019 – session 17 – min. 1,50–9,34]

- 1 Teacher: What do you think the blue thing is?
2 Gloria: Water.
3 James: It is water! And people live on the green.
4 Teacher: Exactly, right (.) The green part [is] where people live on the ground, here are the stones.
5 Luke: Why has it got this colour?
6 Teacher: You know why? What colour is water?
7 Simon: Blue!
8 James: Blue.
9 Teacher: Regular water, when I open the tap, what colour is it?
10 teacher *actually showing tap water*



- 11 Gloria: White.
12 James: If you take a glass, it changes the colour. It will turn blue, green or yellow.
13 Teacher: Exactly, so it is not regular water because I added some colour to it, just to see it:
...
14 Teacher: If the water from the sea gets warm, what happens to it?
15 James: It will turn into gas!
...
16 James: We pretend that this is a cloud.
17 Teacher: Right! This plastic bag we pretend it is a cloud (.) and do you see what is underneath it?
...

- 18 Teacher: Can you look closer?
19 Gloria: A water drop.
20 Teacher: Right!
...
21 James: How did it get here?
22 Teacher: Because I placed it on the heater, is it warm or cold?
23 everyone: Warm!
24 Teacher: What do water molecules do because of the heat?
24 teacher *places the jar on the heating and shakes her body*
25 Gloria: Gas.
26 Teacher: They move more and become gas.

After the teacher introduced the jar and told the children this represented the Earth (because the children had worked on a project about the planets earlier), she asked what they thought the blue thing was (line 1). The children reply that it is water (line 2) and that people live on the green (line 3), showing that they remember and can follow the metaphor of the jar.

Then Luke asks why the water is blue (line 5), to which the teacher replies by asking the children what is the colour of water (line 6) and they answer that it is blue (lines 7 and 8). Then the teacher reacts by opening a tap in the room and showing them tap water (line 10) and asking them what colour that is (line 9). Gloria replies white (line 11), and then James adds that it changes colour depending on which container it is placed in (line 12). This leads the teacher to explain that she put colouring into regular water just to be able to see it (line 13).

Once everyone understands the jar, the teacher begins with the explanation of the water cycle and starts by asking what happens to the water in the sea when it gets warm (line 14) (because children had worked with the states of matter in previous sessions), and James replies that it turns into gas (line 15). Then after a moment, he recognises himself that the plastic bag represents the clouds (line 16). Then the teacher asks everyone to pay attention to the “cloud” (lines 17 and 18), and finally Gloria discovers that there are tiny water drops on it (line 19).

Next, James wonders how the water drops ended up there (line 20), and the teacher explains that she placed the jar on the radiator and asks them if it is hot or cold there (line 22) to which everyone replies hot (line 23). After that, the teacher asks them what happens to water molecules when they get heated (line 24). Since they do not respond right away, she gives a physical hint and starts shaking her body (line 15), which they had done in a previous activity when they pretended to be water molecules and changed among the states of matter. Gloria remembers this and says “gas” (line 16), and the teacher rephrases her answer with a complete sentence (line 17).

This vignette has several examples of the “**buds of development**” principle [23], since the children show *emerging science skills* (like noticing that water takes the colour of the container it is put into, deducing that the plastic bag pretends to be a cloud, and wondering how the drop got onto the plastic bag), which will be basic for future scientific work.

Vignette 2

Vignette 2 also belongs to a later group of activities consisting of various experiments aimed at promoting *hypothetising skills*. The session started by dissolving sugar in water (which they had already done in stage 1), but this time the children have a clear idea of what happens with the sugar, as shown in Simon’s explanation in line 7.

Vignette 2. [group 2 — date: 03.05.2019 — session 20 — min. 7,09–12,33]

- 1 Simon: The sugar went down the water!
2 Teacher: Exactly, that is what I wanted to ask you (.) Now the sugar is only at the bottom, right?
3 sue *stirring the sugar with a spoon*
4 Teacher: Look, what is Sue doing with the spoon? Stir it, what happens with the sugar?
5 Gloria: It mixes!
6 Teacher: It mixes, ok::
...
7 Teacher: What happens to the sugar then, when you mix it with water?
8 Simon: First it mixes, then it becomes tiny small and then we cannot see it.
9 Teacher: Right!
...
10 Teacher: Do you know what this is?
11 teacher *showing a glucose 3D molecule model*
12 Simon: A water molecule that moves.
13 Teacher: Almost, but do they look alike?
14 teacher *places glucose molecule next to a water molecule*
15 Simon: No::
16 Teacher: Which one is bigger?
17 James: This one.
18 james *pointing at the glucose molecule*



- 19 Simon: And this one is small.
20 simon: *pointing at the water molecule*
21 Teacher: Exactly.
...
22 James: Why are there sugar molecules?
23 Teacher: Because there are atoms and molecules everywhere (.) in the water, in the sugar, in the clothes, in our body::
24 James: And in the heart?
25 james *pointing at his heart*
26 Simon: And in the arm?
27 simon *pointing at his arm*
28 Teacher: Exactly, everywhere.

Since the children were already familiar with water molecules, and questions about other things like water and food had showed up during meal time in the preschool (information provided by the preschool teach-

ers), the teacher showed them a *glucose molecule* (line 10) and asked the children if they knew what it was (line 9). Then, Simon replied it was a water molecule that moves (line 11), to which the teacher responds by asking them if the two molecule models look alike (line 12), and they immediately recognise the differences (line 13) and compare their sizes (lines 14-20).

When the teacher tells them that it is a sugar molecule, James wonders why there are sugar molecules (line 21), and the teacher answers by explaining that we can find atoms everywhere (line 22). James and Simon seem puzzled by the discovery that we have atoms in our body, and they ask if we have atoms in our heart (line 23) and in our arms (line 25), and the teacher replies by reassuring them that *there are atoms and molecules everywhere* (line 27).

In this sequence, both “**buds of development**” and **category** principles [23] can be observed; the first one is the children observing, comparing and classifying the size of a water and a glucose molecule (which can be considered *emergent science skills*), and the second one, towards the end of the vignette, is the children wondering about the existence of glucose molecules and being surprised to find out that there are atoms everywhere.

Vignette 3

In a similar way to the previous vignette, this one illustrates another experiment in which children mixed water and milk because they wanted to know what *milk molecules* look like. The funny thing is that even before starting the activity, as soon as he saw the water jar and the milk carton, James already explained all by himself that there are water and milk molecules and they would mix (line 1). In this same line appears a cultural reference, *spooky water*, which is a common way that Swedish children call milk diluted in water, because they drink both with their meals and they frequently get mixed.

Vignette 3. [group 2 – date: 06.05.2019 – session 21 – min. 1,45–10,47]

1 James: You know what? Water has water molecules and milk, milk molecules (.). If you pour it in here then there are both water and milk molecules, and we call it spooky water.

2 Teacher: Exactly!

...

3 Teacher: How does spooky water look?

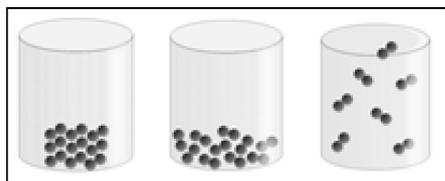
4 James: A little white and a little foggy.

5 Teacher: Exactly.

...

6 Teacher: What does milk look like; ice, water or gas?

7 teacher *showing at a picture of each state of matter*



8 James: £Like ice.£

9 Simon: £Yes, ice!£

10 Teacher: Does milk look like ice?

11 Simon: NO!

12 Teacher: What does it look like?

13 Sue: Water.

14 Teacher: Ice is hard, but can we knock on milk? No, it moves like water.

...

15 Teacher: What we talk about, water and milk molecules, are not real, we pretend, because a lot of water molecules fit in a water drop, so they are tiny. You can only see them through an atomic microscope, and a lot of milk molecules fit in a milk drop. They are tiny, too. You need to think that they are so tiny that we can drink them.

16 James: You think it is big, but it is just pretending.

17 Teacher: Exactly!

18 James: When you drink then you cannot see it, but when you pretend then you can see it.

19 Teacher: Right!

20 James: When you drink you only see white, because the glass is white, but here we have black and red.

Building on the children’s mention of spooky water, the teacher asks them if it looks like ice, water or gas in line 6. Then James jokes and responds kiddingly that it looks like ice (line 8) and when the teacher asks again (line 10), Simon exclaims that it doesn’t (line 11) and finally Sue says it looks like water (line 13).

Towards the end of the session, the teacher explains that molecules are so tiny that many of them fit into a drop, so with the models they have built they just pretend these are molecules (line 15). After that, James makes three statements in his own words in which he rephrases what the teacher has suggested, explaining very well what the water and milk molecule models represent and how they are in reality (lines 16, 18 and 20) (see fig. 2a and 2b below).

This last part of the vignette is that which has motivated the selection of this session, because the explanation of how the water and lactose molecule models differ in size and colour from the real ones is an amazing example of the **category** principle [23], in which the child has felt compelled to share his own understanding with the rest of the group very enthusiastically.



Figure 2a. Water molecule 3D model

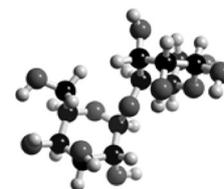


Figure 2b. Lactose molecule 3D model

Discussion

Despite the increasing interest that science in early childhood education has gained in the last decades, very

little is known about how to present chemistry content to young children. Through this cultural-historical study of a play-based learning intervention that brought chemistry to two Swedish preschools, this paper has aimed to tackle how abstract concepts like “atoms” and “molecules” can be introduced to preschool children.

Taking into consideration the **social situation of development** of the children, in this case, the idea of connecting with the children’s interest for kings, princesses and knights shown during their free-play, proved to be useful in **introducing** a chemistry *play-based learning* intervention, which gradually turned into more scientific experiments. In this way, the **imagination** that children used when creating their own fantasy worlds was directed towards understanding *new everyday situations*, such as figuring out that sugar is still in the water once it dissolves and we cannot see it.

Initial tasks, like the one represented in vignette 1, showed that the children could already transcend what they see and attribute new properties to materials, such as, in the Earth water cycle experiment, where a plastic bag represented a cloud, the blue liquid represented the sea water and the rocks the ground. This evidenced their **actual level of development** (what children were able to do by themselves).

However, the task of discussing about atoms and molecules posed too high of a challenge to the children,

who had no previous experience with these concepts and that is why the use of **mediating tools**, like the video-animations and 3D molecular models helped them bridge the gap between what they can imagine and the reality we are talking about. Vignette 2 illustrate how the children within a *joint discussion* could transform the “3D molecular model of water and lactose” into “atoms we can find anywhere; like in our heart or arm”.

The proof that the intervention took place within the **zone of proximal development (ZPD)** is that children were able to reflect on the content discussed and formulate questions of their own, such as, “You think it is big, but it is just pretending.” (vignette 7).

Results show how the preschool children’s chemistry emerges through discussion and moved from the concrete task at hand to a more general view in which atoms and molecules were extrapolated to other contexts. This was made possible due to the design of an intervention respectful of the children’s **social situation of development**, that integrated the learning goals into a *play-based learning* methodology coherent with the preschool practice children are used to. The design took the children’s **actual level of development** into consideration, as the children were able to solve the *tasks* by themselves. The *mediating tools* used were indeed suitable for helping the children to achieve their potential level of development [45].

Appendices

Transcription conventions

(.) A dot in parentheses indicates a micropause less than 5/10 of a second

, ? Punctuation marks indicate intonation; the comma continuing intonation, the question mark a rising intonation

:: Colons are used to indicate prolongation or stretching of the immediately prior sound

£ £ The pound signs indicate that the talk between them is produced with a happy voice

Underlining indicates some form of stress or emphasis

Especially loud talk is indicated by upper case

* * Gesture and action descriptions are delimited between two identical symbols

Name beginning in upper-case indicates the participant talking

Name in lower-case indicates the participant doing a gesture

Funding

This project has been funded and administered through Linnaeus University and has received financial support from the Crafoord Foundation and Långmanska Kulturfonden.

Acknowledgements

The authors would like to acknowledge the participation of the children, pedagogues and parents from the preschools involved in the study, with special thanks to Mary Carlsson for her huge help and commitment, as well as Professors Nikolai Veresov for his help with the manuscript draft, David Kellogg, Manolis Dafermos, Olga Rubtsova and all the participants at the ISCAR Summer University 2019 for their contributions regarding cultural-historical theory.

Финансирование

Проект выполнен при участии Университета Линнеус при финансовой поддержке Crafoord Foundation и Långmanska Kulturfonden.

Благодарности

Авторы хотели бы выразить признательность детям, их родителям и педагогам дошкольных учреждений, участвовавшим в исследовании. Особая благодарность Мэри Карлссон за ее помощь и поддержку, а также профессорам Николаю Вересову за помощь в подготовке рукописи, Дэвиду Кэллогу, Манолису Дафермосу, Ольге Рубцовой и всем участникам летнего университета ИСКАР 2019 за их вклад в развитие культурно-исторической концепции.

Литература

References

1. Bozhovich L.I. The social situation of child development // Journal of Russian & East European Psychology. 2009. Vol. 47(4). P. 59–86.
2. Corsaro, W. Interpretive reproduction in children's peer cultures: A reflection on my career in childhood studies. Honorary Doctoral Lecture, Faculty of Educational Sciences: Uppsala University, 2016.
3. Dafermos M. Rethinking cultural-historical theory. A dialectical perspective to Vygotsky. S.: Springer Nature, 2018.
4. EU 2016/679. General Data Protection Regulation. Retrieved from <https://gdpr-info.eu/>
5. Fleer M. Understanding the dialectical relations between everyday concepts and scientific concepts within play-based programs // Research in Science Education. 2009. Vol. 39(2). P. 281–306.
6. Fleer M. Affective imagination in science education: Determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children // Research in Science Education. 2013. Vol. 43. P. 2085–2106.
7. Fleer M. A cultural-historical model of early childhood science education // A cultural-historical study of children learning science: foregrounding affective imagination in play-based settings / M. Fleer, N. Pramling (Eds.). D.: Springer, 2015. 213 p.
8. Goodwin C. Action and embodiment within situated human interactions // Journal of Pragmatics. 2000. Vol. 32(10). P. 1489–1522.
9. Hedegaard M., Fleer M. Play, learning and children's development. Everyday life in families and transition to school. N.Y.: Cambridge University Press, 2013. 231 p.
10. Hedegaard M. A cultural-historical theory of children's development // Studying children: A cultural-historical approach / M. Hedegaard, M. Fleer (Eds.). L.: Open University Press, 2008. P. 10–29.
11. Melander Bowden H. Problem-solving in collaborative game design practices: epistemic stance, affect and engagement // Learning, Media and Technology. 2019. doi:10.1080/17439884.2018.1563106
12. Mondada L. Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality // Research on Language and Social Interaction. 2018. Vol. 51(1). P. 85–106.
13. National Agency for Education. Curriculum for the preschool Lpfö 98. Revised 2010. S.: Fritzes, 2011. 16 p.
14. Pink S. Doing visual ethnography (3rd ed.). A.: SAGE, 2014.
15. Rogoff B. Cognition as a collaborative process // Handbook of Child Psychology, Vol. 2. Cognition, perceptions and language (5th ed.). N.Y.: Wiley, 1998.
16. Rubtsova O. Introduction to cultural-historical psychology: system of concepts and methodology. Cultural-historical psychology: Interdisciplinary research perspectives & social practices. Presented at the International Summer University for PhD students and young scholars, 2019.
17. Rubtsova O., Daniels H. The concept of drama in Vygotsky's theory: Application in research // Cultural-Historical Psychology. 2016. Vol. 12. P. 189–207.
18. Siraj-Blatchford J. Emergent science and technology in the early years. Scientific and Technological Education for Small Children. Presented at the XXIII World Congress of OMEP, 2001. 5 p.
19. Siraj-Blatchford I. An ethnographic approach to researching young children's learnin // Doing early childhood research. International perspectives on theory & practice /

1. Bozhovich L.I. The social situation of child development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 2009. Vol. 47(4), pp. 59–86.
2. Corsaro W. Interpretive reproduction in children's peer cultures: A reflection on my career in childhood studies. Honorary Doctoral Lecture, Faculty of Educational Sciences: Uppsala University, 2016.
3. Dafermos M. *Rethinking cultural-historical theory. A dialectical perspective to Vygotsky*. Singapore: Springer Nature, 2018.
4. EU 2016/679. *General Data Protection Regulation*. Retrieved from <https://gdpr-info.eu/>
5. Fleer M. Understanding the dialectical relations between everyday concepts and scientific concepts within play-based programs. *Research in Science Education*, 2009. Vol. 39(2), pp. 281–306.
6. Fleer M. Affective imagination in science education: Determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. *Research in Science Education*, 2013. Vol. 43, pp. 2085–2106.
7. Fleer M. A cultural-historical model of early childhood science education. In M. Fleer, N. Pramling (Eds.) *A cultural-historical study of children learning science: foregrounding affective imagination in play-based settings*. Dordrecht: Springer, 2015. 213 p.
8. Goodwin C. Action and embodiment within situated human interactions. *Journal of Pragmatics*, 2000. Vol. 32(10), pp. 1489–1522.
9. Hedegaard M. A cultural-historical theory of children's development. In M. Hedegaard, M. Fleer (eds.), *Studying children: A cultural-historical approach* (pp. 10–29). London: Open University Press, 2008.
10. Hedegaard M., Fleer M. *Play, learning and children's development. Everyday life in families and transition to school*. New York: Cambridge University Press, 2013. 231 p.
11. Melander Bowden H. Problem-solving in collaborative game design practices: epistemic stance, affect and engagement. *Learning, Media and Technology*, 2019. doi:10.1080/17439884.2018.1563106
12. Mondada L. Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 2018. Vol. 51(1), pp. 85–106.
13. National Agency for Education. *Curriculum for the preschool Lpfö 98. Revised 2010*. Stockholm: Fritzes, 2011. 16 p.
14. Pink S. *Doing visual ethnography* (3rd ed.). Australia: SAGE, 2014.
15. Rogoff B. Cognition as a collaborative process. In *Handbook of Child Psychology: Vol. 2. Cognition, perceptions and language* (5th ed.). New York: Wiley, 1998.
16. Rubtsova O. *Introduction to cultural-historical psychology: system of concepts and methodology*. Cultural-historical psychology: Interdisciplinary research perspectives & social practices. Presented at the International Summer University for PhD students and young scholars, 2019.
17. Rubtsova O., Daniels H. The concept of drama in Vygotsky's theory: Application in research. *Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, pp. 189–207.
18. Siraj-Blatchford J. *Emergent science and technology in the early years*. Scientific and Technological Education for Small Children. Presented at the Twenty third World Congress of OMEP, 2001. 5 p.
19. Siraj-Blatchford I. An ethnographic approach to researching young children's learning. In G. Mac Naughton S.A.

G. Mac Naughton, S.A. Rolfe, I. Siraj-Blatchford (Eds.). N.Y.: Open University Press, 2010. P. 271–290.

20. Sundberg B., Areljung S., Due K., Ekström K., Ottander C., Tellgren B. Understanding preschool emergent science in a cultural historical context through Activity Theory // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2016. Vol. 24(4). P. 567–580.

21. Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. N.: Department for Education and Skills, 2004. 8 p.

22. Veresov N. Introducing cultural-historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology // *Cultural-Historical Psychology*. 2010. Vol. 4. P. 83–90.

23. Veresov N. Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology // *Visual methodologies and digital tools for researching with young children* / M. Fleer, A. Ridgway (Eds.). Springer, 2014. P. 129–149.

24. Veresov N. ZBR and ZPD: Is there a difference? // *Cultural-Historical Psychology*. 2017. Vol. 13(1). P. 23–36.

25. Vygotsky L.S. The development of scientific concepts in childhood // *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology* / R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.). N.Y.: Plenum Press, 1987. P. 167–241 39-285.

26. Vygotsky L.S. *The collected works of L. S. Vygotsky Vol. 4. The history of the development of higher mental functions*. N.Y.: Plenum Press, 1997.

27. Vygotsky L.S. Play and its role in the mental development of the child (Veresov N., Barrs M. Trans.) // *International Research in Early Childhood Education*. 2016. Vol. 7(2). P. 3–25.

Rolfe, I. Siraj-Blatchford (eds.), *Doing early childhood research. International perspectives on theory & practice* (pp. 271–290). New York: Open University Press, 2010.

20. Sundberg B., Areljung S., Due K., Ekström K., Ottander C., Tellgren B. Understanding preschool emergent science in a cultural historical context through Activity Theory. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2016. Vol. 24(4), pp. 567–580.

21. Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham: Department for Education and Skills, 2004. 8 p.

22. Veresov N. Introducing cultural-historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology*, 2010. Vol. 4, pp. 83–90.

23. Veresov N. Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. In M. Fleer, A. Ridgway (eds.), *Visual methodologies and digital tools for researching with young children* (pp. 129–149). Springer, 2014.

24. Veresov N. ZBR and ZPD: Is there a difference? *Cultural-Historical Psychology*, 2017. Vol. 13(1), pp. 23–36.

25. Vygotsky L.S. The development of scientific concepts in childhood. In R.W. Rieber & A.S. Carton (eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky Vol. 1 Problems of general psychology*, 1987, pp. 167–241.

26. Vygotsky L.S. *The collected works of L. S. Vygotsky Vol. 4 The history of the development of higher mental functions*. New York: Plenum, 1997.

27. Vygotsky L.S. Play and its role in the mental development of the child (Veresov N., Barrs M. Trans.). *International Research in Early Childhood Education*, 2016. Vol. 7(2), pp. 3–25.

Функции жалоб на нарушения сна и сонливость в межличностном общении: культурно-исторический подход в психосоматике

Е.И. Рассказова*,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Научный центр психического здоровья, Москва, Россия,
e.i.rasskazova@gmail.com

С позиций культурно-исторического подхода в психосоматике, приобретая смысл и функции в межличностном общении (например, получения поддержки, оправдания и т.п.), психогенные симптомы могут усиливаться и/или становиться хроническими. Работа посвящена исследованию связи функций двух распространенных в культуре жалоб — на нарушения сна и сонливость — с выраженностью этих жалоб в норме. Предполагалось, что как жалобы, так и их выражение связаны с представлениями людей о том, какие функции выполняют эти симптомы в общении. 113 взрослых респондентов без диагнозов, связанных с нарушениями сна, оценивали свои соматические жалобы (включая жалобы на нарушения сна и сонливость), а также функции, с которыми люди могут использовать эти жалобы в общении, отмечали свои представления об этих симптомах и их причинах, заполняли скрининг соматоформных симптомов, опросник когнитивных представлений о теле и здоровье, методики локуса контроля, каузальности и самоэффективности в отношении болезни и лечения. После статистического контроля общих факторов ипохондризации, предиктором жалоб на нарушения сна выступает возможность их использования для получения инструментальной поддержки, а выражения этих жалоб — возможность их использования для получения эмоциональной поддержки.

Ключевые слова: психосоматика, культурно-исторический подход в психосоматике, функции соматических жалоб в межличностном общении, нарушения сна, сонливость.

Functions of Complaints on Sleep Disturbances and Sleepiness in Interpersonal Communication: Cultural-Historical Approach in Psychosomatics

E.I. Rasskazova,

Lomonosov Moscow State University; Mental Health Research Center, Moscow, Russia,
e.i.rasskazova@gmail.com

From the perspective of cultural-historical approach to psychosomatics, psychogenic symptoms may increase or become chronic by acquiring meaning and functions in interpersonal communication (for example, receiving support, justification, etc.). The paper explores the functions of two common complaints —

Для цитаты:

Рассказова Е.И. Функции жалоб на нарушения сна и сонливость в межличностном общении: культурно-исторический подход в психосоматике // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 44–55. doi:10.17759/chp.2019150405

For citation:

Rasskazova E.I. Functions of Complaints on Sleep Disturbances and Sleepiness in Interpersonal Communication: Cultural-Historical Approach in Psychosomatics. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 44–55. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150405

* Рассказова Елена Игоревна, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; старший научный сотрудник отдела медицинской психологии, Научный центр психического здоровья, Москва, Россия. E-mail: e.i.rasskazova@gmail.com
Rasskazova Elena Igorevna, PhD, Associate Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Senior Researcher, Mental Health Research Center, Moscow, Russia. E-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

of sleep disturbances and sleepiness — and their correlation with the expressiveness of these complaints in typically developing individuals. It was assumed that both the complaints and their expression would be related to personal beliefs about the functions of these symptoms in communication. 113 adults without sleeping disorders evaluated their somatic complaints (including complaints of sleep disturbances and sleepiness) as well as the functions with which people can use these complaints in communication; described their beliefs about these symptoms and their causes; filled in the screening for somatoform symptoms, the questionnaire for cognitive representations of body and health, the scales of the locus of control, causality and self-efficacy related to illness and treatment. Following the statistical control of common factors of hypochondrization, sleep disturbances were predicted by the possibility of using them to obtain instrumental support, while expressing these complaints was predicted by the possibility of using them to obtain emotional support.

Keywords: psychosomatics, cultural-historical approach in psychosomatics, functions of somatic complaints in interpersonal communication, sleep disturbances, sleepiness.

Спозиций культурно-исторического подхода в психосоматике, соматическое заболевание создает для человека особую ситуацию, которая может рассматриваться как кризисная и требующая новообразований для ее преодоления [3]. Внутренняя картина болезни и отношение к лечению, являясь результатом осмысления пациентом своего состояния [9], выступают своеобразным «органом» саморегуляции в ситуации заболевания, определяя принятие решений, состояние пациента в ситуации болезни, его совладание с болезнью и собственными переживаниями. При этом сама телесность формируется в процессе развития и социализации ребенка, и именно социум предлагает систему знаков для дифференциации и обозначения ребенком своих телесных функций и симптомов, которые он использует в дальнейшем [8]. С точки зрения психологии телесности, неполное соответствие («зазор») между системой социальных представлений, регулятивов и телесными функциями открывает возможности для формирования так называемой «культурной патологии». В первую очередь, это касается наиболее распространенных функциональных симптомов, многие из которых имеют психогенную природу или тесно связаны с психологическими факторами [11]. В рамках когнитивного подхода было показано, что риск соматизации и ипохондризации тесно связан со специфической системой представлений о теле и здоровье: склонностью к катастрофизации телесных ощущений, представлением об уязвимости и слабости своего тела, особыми автономными ощущениями, соматосенсорной амплификацией как склонностью к мониторингу телесных ощущений и их последующей катастрофизации и т. п. [15]. Хронификация заболевания, особенно в случае функциональных симптомов [8; 11], может частично объясняться той системой представлений о болезни, ее симптомах и причинах, которые есть у человека. Полученные в рамках другого подхода, эти данные согласуются с положениями психологии телесности об участии социокультурных представлений о теле и здоровье в телесной регуляции и, возможно, — в развитии и хронификации функциональных симптомов. По мере взросления регуляция телесных функций начинает осуществляться также в форме целенаправленной деятельности — заботы о здоровье, диспансеризации, лечения, что позволяет предполагать важность мотивационных факторов, участвующих в принятии

решений о своем здоровье [16], а также локуса контроля в отношении здоровья и болезни, самооффективности в отношении лечения [6].

Менее изученной в культурно-историческом подходе в психосоматике остается область предъявления, выражения соматических жалоб. Любой симптом получает свое оформление, выражение и смысл в межличностном общении [5], где может (не обязательно осознаваемо для человека) выполнять различные функции: помогать ему оправдаться за неудачи, обвинить других, получить помощь и поддержку, выгоду или определенные социальные привилегии, поддержать общение (как тема для разговора) и др. Открытым остается вопрос о том, в какой мере функции, которые выполняет в общении симптом, могут провоцировать его усиление или более активное выражение в общении. Можно предположить, что жалобы, более или менее осознанно используемые человеком и поддержанные социумом, будут более распространенными в культуре. Не менее важен вопрос: не сводится ли эффект функций, которые жалобы выполняют в общении, к общим факторам риска соматизации, описанным выше.

Целью данной работы является исследование связи функций двух распространенных в культуре жалоб, связанных со сном, — нарушений сна и сонливости, а также представлений о них и причинах инсомнии с выраженностью жалоб на эти симптомы в норме. Нарушения сна выбраны не только в связи с их широкой распространенностью в норме, но и из-за признанной роли психологических факторов в их развитии и хронификации [12]. К настоящему времени показано, что выраженная мотивация засыпания и попытки контролировать свой сон приводят к фрагментации сна даже у хорошо спящих испытуемых [13], а у пациентов дисфункциональные убеждения и гипертрофированные попытки регулировать свой сон относятся к факторам хронификации нарушений [7; 10].

Предполагается, что:

1) в норме для всех респондентов (независимо от того, есть ли у них нарушения сна и сонливость) характерны представления о нарушениях сна как легких, не опасных, не требующих обращения к врачам и управляемых со стороны самого человека; с точки зрения психологии телесности, именно эти общие представления задают потенциальное пространство

«культурной патологии», развития функциональных симптомов и их хронификации;

2) как жалобы на нарушения сна и сонливость, так и их выражение сопряжены как с общими когнитивными факторами соматизации и ипохондризации, так и с представлениями о том, что эти жалобы могут способствовать достижению каких-либо функций в общении; связи выраженности субъективных жалоб с их функциями будут сохраняться после статистического контроля общих когнитивных факторов (т. е. не сводятся к последним).

Методы

Исследование было организовано как психосемантическое [1], т. е. включало субъективную оценку различных симптомов и заболеваний, однако, в соответствии с целью исследования, на этапе обработки данные использовались не для построения семантических пространств, а для прямого сопоставления представлений о нарушениях сна и о сонливости с выраженностью соответствующих жалоб. Иными словами, оно опиралось не на психосемантические методы анализа данных, а включало статистическое сравнение переменных.

Данные собирались в рамках очных интервью, которые проводились студентами 5-го курса специализации «Клиническая психология» в рамках дополнительного задания по учебному курсу по психосоматике¹. Каждый студент проводил интервью не более чем с двумя респондентами, с целью максимизации гетерогенности выборки (в отличие от интервью знакомых одного человека). Критериями исключения были возраст младше 21 и старше 80 лет, инвалидизирующие соматические заболевания, а также обострение хронического заболевания или острое соматическое заболевание на момент исследования.

113 взрослых жителей г. Москвы и Подмосковья (28 мужчин, 24,8%; 85 женщин, 75,2%) от 21 до 76 лет (средний возраст — $37,79 \pm 15,20$ лет), не имеющих диагнозов, связанных с нарушениями сна, просили оценить их представления о 39 разных симптомах и 20 заболеваниях (как соматических, так и психических). В данном исследовании представлены результаты, относящиеся к двум симптомам — нарушений сна и сонливости и одной болезни — инсомнии.

Большинство респондентов имели высшее образование (81 человек, 71,7%), остальные — среднее специальное или неоконченное высшее образование.

Применялись следующие **методики**.

1. Для оценки функций каждого из симптомов использовалась следующая *инструкция*: «Бывает, что человек действительно испытывает симптом и одновременно использует его для некоторых иных целей (например, чтобы оправдаться за неделанные

дела). Оцените, пожалуйста, для каждого из симптомов ниже, насколько часто, по Вашему мнению, люди жалуются на эти симптомы для того, чтобы получить что-то от других, по шкале от 0 — никогда до 10 — всегда». В соответствии с предложенной классификацией [5] оценка проводилась по следующим функциям (переформулированным житейским языком): оправдание, обвинение, получение выгоды, получение инструментальной и эмоциональной поддержки, поддержание или получение особого социального статуса, поддержание общения (как тема для разговора), социальное сравнение. После этого респонденты оценивали по шкале Лайкерта от 0 до 10, в какой мере они испытывают каждый из этих симптомов и как часто выражают эти жалобы в общении с другими людьми.

2. Далее респондентам предлагали *список представлений о симптомах и болезнях и их причинах*, разработанный в соответствии с моделью саморегуляции в отношении болезни и здоровья [9] и соответствующий шкалам опросника восприятия болезни, предложенного в данной модели [4]. Их просили оценить (по бинарной шкале) каждый симптом и заболевание по тому, насколько им соответствуют эти представления, а каждое заболевание — по типичным его причинам и реакциям окружающих на людей с этим заболеванием. Список представлений включал: «Требуют немедленного обращения к врачу», «Тяжелые и опасные», «Длительные», «Могут привести к инвалидности», «Излечимы», «Человек может сам их контролировать усилием воли», «В возникновении которых человек виноват сам (например, нездоровый образ жизни, халатное отношение к лечению и т. п.)», «Бывают у каждого и не так уж тяжелы, как думают многие люди». В список представлений о причинах входили следующие: «Случайность», «Стресс», «Генетика», «Поведение человека (образ жизни, вредные привычки)», «Внешние условия (например, погода)», «Личностные особенности (например, тревожность)», «Качество медицинского обслуживания». Список реакций на человека с таким заболеванием включал следующие: «Равнодушие — Вам будет не важно, что человек болен», «Дискомфорт — Вам будет неприятно находиться рядом и будет хотеться общаться поменьше», «Стресс — Вы будете испытывать стресс», «Страх заболеть или заразиться — Вы будете опасаться заразиться этим заболеванием или думать о том, что и сами можете заболеть», «Сочувствие/сопереживание», «Желание помочь», «Уверенность, что заболевание не настолько тяжелое и серьезное, как обычно думают, что опасность надуманна».

3. *Скрининг соматоформных симптомов* [14] — методика, направленная на выявление симптомов, не получивших достаточного медицинского объяснения и характерных для соматизированного расстройства по DSM-IV и МКБ-10. Она характеризуется высокой

¹ Мотивацией студентов выступали возможность знакомства с современными диагностическими методиками в данной области, по которым им предоставлялись описание и ключи, а также получение дополнительных баллов для зачета. Со студентами проводились краткая подготовительная работа, а также, в случае вопросов, — консультации по их интервью.

надежностью (альфа Кронбаха — 0,92) и позволяет оценить тяжесть соматизации и общее количество соматизированных симптомов.

4. *Опросник когнитивных представлений о теле и здоровье* [15] — направлен на выявление когнитивных представлений о теле и здоровье, характерных для соматоформных и ипохондрических расстройств. Шкалы включают: катастрофизацию при интерпретации телесных симптомов; автономные ощущения; телесную слабость; непереносимость телесных симптомов; привычки, связанные со здоровьем; соматосенсорную амплификацию.

5. *Методика локуса контроля в отношении болезни и лечения и самоофективности в отношении лечения* [6] — позволяет оценить общую уверенность человека в своих силах преодолевать соматические заболевания, а также локус контроля (отдельно интернальный, экстернальный и безличный) в отношении болезни и в отношении лечения.

6. *Методика локуса каузальности в отношении лечения* [16] — основана на теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана и направлена на выявление причин, по которым люди соглашаются на различное лечение. В методике выделяются автономный, контролируемый (с опорой на близких или с опорой на врачей) и безличный локусы каузальности.

Обработка результатов проводилась в программе SPSS Statistics 23.0.

Результаты

Связь пола, возраста и образования с жалобами на нарушения сна и сонливость

Поскольку в выборке доминировали женщины и люди с высшим образованием, исследование этих факторов жалоб на нарушения сна и сонливость следует считать предварительным, что подробнее обсуждается ниже. Безусловно, что в случае наличия различия по полу, возрасту или образованию в отношении зависимых переменных (жалоб на нарушения сна и сонливость, а также склонность к выражению этих жалоб) они должны включаться в анализ в качестве ковариат. Сравнение мужчин и женщин не выявило различий в частоте и выражении жалоб ($t=-1,16$ — $-0,73$; $p>0,20$).

Сравнение по уровню образования выявило, что люди со средним и неоконченным высшим образованием чаще испытывают сонливость и жалуются на нее, по сравнению с людьми с высшим образованием, что закономерно, если предположить, что часть людей этой подгруппы — студенты старших курсов вузов, для которых более характерна намеренная депривация сна, в том числе связанная с процессом обучения ($t=2,27$ — $4,05$; $p<0,05$). Группы не различались по частоте жалоб на нарушения сна.

Возраст респондентов не был связан с жалобами на нарушения сна ($r=-0,07$ — $0,06$), но был связан с меньшей сонливостью ($r=-0,27$ — $-0,25$; $p<0,01$), что, на наш взгляд, как и предыдущий результат, объясняется нормализацией цикла сна и бодрствования с возрастом и выходом на регулярную работу.

В связи с выявленными некоторыми различиями, во всех случаях, когда позволял метод обработки данных, переменные образования и возраста статистически контролировались (подробнее ниже). В остальных случаях для проверки того, объясняются ли выявленные особенности полом, возрастом и образованием, по этим показателям проводилось дополнительное сравнение представлений о нарушениях сна и о сонливости и их функциях в общении. Результаты этого анализа следующие.

- Не было выявлено различий в частоте исследуемых представлений о нарушениях сна и о сонливости у мужчин и женщин ($\chi^2=0,05$ — $3,73$; $p>0,05$; $V=0,02$ — $0,18$), людей с высшим и неоконченным высшим/средним образованием ($\chi^2=0,06$ — $3,86$; $p>0,05$; $V=0,02$ — $0,18$). Кроме того, представления о нарушениях сна и о сонливости не были связаны с возрастом респондентов ($t=-1,04$ — $1,95$; $p>0,05$).

- Мужчины чаще, чем женщины, говорят, что инсомния может быть у каждого ($\chi^2=3,86$; $p<0,05$; $V=0,18$) и вызывает у них равнодушие ($\chi^2=6,27$; $p<0,05$; $V=0,23$), но реже — что причина ее развития кроется в личности пациентов ($\chi^2=5,07$; $p<0,05$; $V=0,21$), хотя величина статистического эффекта низка. Люди со средним и неоконченным высшим образованием чаще отвечают, что инсомнию можно контролировать усилием воли ($\chi^2=4,44$; $p<0,05$; $V=0,20$), что может объясняться меньшим опытом в понимании того, чем инсомния как болезнь отличается от жалоб на нарушения сна. Не было выявлено других различий в частоте представлений об инсомнии как болезни, ее причинах и типичных реакциях на пациентов с инсомнией у мужчин и женщин ($\chi^2=0,00$ — $2,55$; $p>0,05$; $V=0,00$ — $0,15$), людей с высшим и неоконченным высшим образованием ($\chi^2=0,00$ — $3,65$; $p>0,05$; $V=0,00$ — $0,18$). Что касается возраста, то, как и в случае образования, единственный эффект касается представления о том, что инсомнию можно контролировать усилием воли — с этим чаще соглашаются более молодые респонденты ($t=2,68$; $p<0,01$). Других связей представлений об инсомнии с возрастом респондентов выявлено не было ($t=-1,22$ — $1,93$; $p>0,05$).

Жалобы на нарушения сна и сонливость и социокультурные представления о них

Жалобы на сонливость относятся ко вторым по частоте соматическим жалобам после усталости (средняя частота 3,95 баллов из 10), тогда как нарушения сна (3,08 баллов) занимают десятое место в этом списке, уступая общесоматическим (усталость, слабость), общепсихическим (тревога, плохое настроение), головной боли и боли в спине, а также простудным (насморк, кашель и боль в горле).

Как нарушения сна, так и сонливость большинством респондентов рассматриваются как распространенные проблемы, которые могут случиться у каждого, не тяжелые и не грозящие инвалидностью, излечимые и зависящие от поведения самого человека. Треть респондентов считают, что нарушения сна можно контролировать усилием воли, примерно столько же — что можно контролировать сонливость. Точно

так же немногие считают нарушения сна и сонливость длительными и требующими обращения к врачу проблемами; особенно это касается представлений о сонливости тех, кто не испытывает сонливости сам.

В соответствии с первой гипотезой, различия между теми, у кого есть жалобы на нарушения сна и сонливость, и теми, у кого их нет, минимальны: единственное различие, достигающее принятого уровня значимости, касается представления о том, что причина нарушения сна и сонливости — в поведении самого человека. Люди с соответствующими жалобами чаще соглашались с тем, что причина — в действиях самого человека.

Сравнение частот не позволяет статистически проконтролировать вклад пола, возраста и образования респондентов, однако, как показано выше, данные свидетельствуют в пользу отсутствия различия в представлениях о нарушениях сна и о сонливости по этим факторам. Иными словами, в данной выборке (с учетом ее ограничений, которые обсуждаются ниже) ни выявленная распространенность, ни различия не объясняются социодемографическими характеристиками респондентов.

Для сравнения, если речь идет не просто о симптоме нарушения сна, а о заболевании инсомнии, люди по-прежнему считают ее поддающейся лечению, но чаще признают, что в этом случае стоит обратиться к врачу, и реже считают, что это случается с каждым, что причина в поведении и что можно контролировать инсомнию усилием воли. Однако и в этом случае люди не склонны относиться к инсомнии как к тяжелому или инвалидизирующему заболеванию. Респонденты с жалобами на нарушения сна чаще считают инсомнию длительным заболеванием, которое может развиваться у каждого по причинам, которые кроются в поведении самого человека, по сравнению с теми, у кого нарушений сна не отмечается.

Сочувствие по отношению к пациентам с инсомнией испытывают (по их оценкам) несколько больше

половины респондентов, независимо от наличия у них самих нарушений сна; желание помочь — каждый третий. Каждый пятый считает, что опасность заболевания надуманна, или остается равнодушным. Не было выявлено различий в эмоциональных реакциях на симптомы инсомнии у окружающих между теми, у кого бывают нарушения сна, и теми, кто их отрицает.

Ключевой причиной нарушений сна люди считают стресс. По нашим результатам, к числу других доминирующих причин люди относят личностные особенности и поведение человека. Лишь один из пяти придает значение внешним условиям. При этом представления о причинах не различаются у тех, кто сообщает о нарушениях сна, и тех, кто их отрицает.

Как и в предыдущем случае, хотя метод сравнения частот не позволяет включить пол, возраст и уровень образования в обработку данных, единичные различия в представлениях у мужчин и женщин и единственное различие между респондентами с высшим и без высшего образования свидетельствуют, скорее, в пользу общего характера выводов, нежели об их зависимости от социодемографических факторов. В частности, лишь в одном случае гендерные различия в представлениях касались того же фактора, что и различия между предъявляющими и не предъявляющими жалобы на сон: мужчины и люди с жалобами на сон чаще, чем женщины и люди без таких жалоб считают, что инсомния бывает у каждого. Однако сами жалобы на нарушения сна от пола не зависели, а значит, речь идет о двух разных, независимых эффектах.

Субъективные представления о жалобах на нарушения сна и сонливость и их функциях в общении

В системе обыденных представлений (рис. 1) жалобы на нарушения сна и сонливость иногда (средние оценки колеблются от 2 до 4,5 баллов по 10-балльной шкале) используют для достижения каких-либо це-

Таблица 1

Представления о нарушениях сна и о сонливости у тех, кто испытывает эти симптомы и тех, кто их отрицает

Представления о соматических симптомах	Представления о нарушениях сна				Представления о сонливости			
	Нет нарушений сна (n=75)	Есть нарушения сна (n=39)	χ^2 Пирсона	Величина эффекта V Крамера	Нет сонливости (n=54)	Есть сонливость (n=60)	χ^2 Пирсона	Величина эффекта V Крамера
Можно вылечить	57,3%	61,5%	0,68	0,08	38,9%	50,8%	3,57	0,18
Бывают у каждого	48,6%	61,5%	1,70	0,12	53,7%	76,3%	1,05	0,10
Причина — поведение человека	42,7%	64,1%	4,72*	0,20	42,6%	66,7%	6,55*	0,23
Требуют обращения к врачу	29,3%	25,6%	0,17	0,04	13,0%	10,0%	0,12	0,03
Можно контролировать усилием воли	28,4%	35,9%	0,19	0,04	27,8%	40,7%	1,30	0,11
Длительные	24,3%	38,5%	2,47	0,15	5,6%	30,5%	0,80	0,08
Тяжелые и опасные	5,3%	2,6%	0,50	0,06	0,0%	1,7%	1,94	0,13
Могут привести к инвалидности	2,7%	2,6%	0,00	0,00	3,7%	0,0%	0,23	0,04

Примечание: «*» — $p < 0,05$.

лей в общении, в первую очередь, для оправдания. Жалобы на нарушения сна почти также часто применяются для получения эмоциональной поддержки, совета, поддержания или приобретения социальных привилегий и как тему для разговора. Жалобы на сонливость относительно часто используют, согласно представлениям людей, для получения выгоды.

Различия в системе социальных представлений касаются как самих функций (основной эффект функций – $F=9,55$; $p<0,01$; $\eta^2=0,42$) и содержания симптомов (основной эффект симптомов – $F=39,02$, $p<0,01$, $\eta^2=0,26$), так и их взаимодействия (т. е. люди говорят о разных функциях жалоб на нарушения сна и жалоб на сонливость – $F=4,30$; $p<0,01$; $\eta^2=0,25$).

Таблица 2

Представления об инсомнии, ее причинах и реакции на нее у тех, кто испытывает нарушения сна, и тех, кто их отрицает

	Представления об инсомнии и ее причинах, а также реакции на нее	Нет нарушений сна (n=75)	Есть нарушения сна (n=39)	χ^2 Пирсона	Величина эффекта V Крамера
Представления	Требуют обращения к врачу	64,9%	50,0%	2,31	0,14
	Можно вылечить	52,0%	63,2%	1,41	0,11
	Длительные	28,0%	55,3%	8,03**	0,26
	Причина – поведение человека	20,0%	39,5%	4,91*	0,20
	Бывают у каждого	16,0%	34,2%	4,86*	0,20
	Можно контролировать усилием воли	14,7%	23,7%	1,27	0,11
	Тяжелые и опасные	13,3%	18,4%	0,51	0,07
	Могут привести к инвалидности	9,3%	2,6%	1,72	0,12
Реакции на нарушения сна у других	Сочувствие/сопереживание	60,0%	59,0%	0,01	0,01
	Желание помочь	32,0%	35,9%	0,18	0,04
	Опасность и тяжесть преувеличены или надуманны	23,0%	25,6%	0,10	0,03
	Равнодушие	20,0%	17,9%	0,07	0,03
	Некомфортно находиться рядом	1,3%	7,7%	3,06	0,16
	Стресс	1,3%	0,0%	0,53	0,07
	Страх заболеть или заразиться	0,0%	0,0%	-	-
Причины	Стресс	56,0%	71,8%	2,70	0,15
	Личностные особенности (например, тревожность)	53,3%	66,7%	1,87	0,13
	Поведение человека (образ жизни, вредные привычки)	48,0%	61,5%	1,89	0,13
	Внешние условия (например, погода)	20,0%	23,1%	0,15	0,04
	Генетика	14,7%	12,8%	0,07	0,03
	Случайность	9,3%	12,8%	0,33	0,05
	Качество медицинского обслуживания	5,3%	7,7%	0,25	0,05

Примечание: «*» – $p<0,05$; «**» – $p<0,01$.

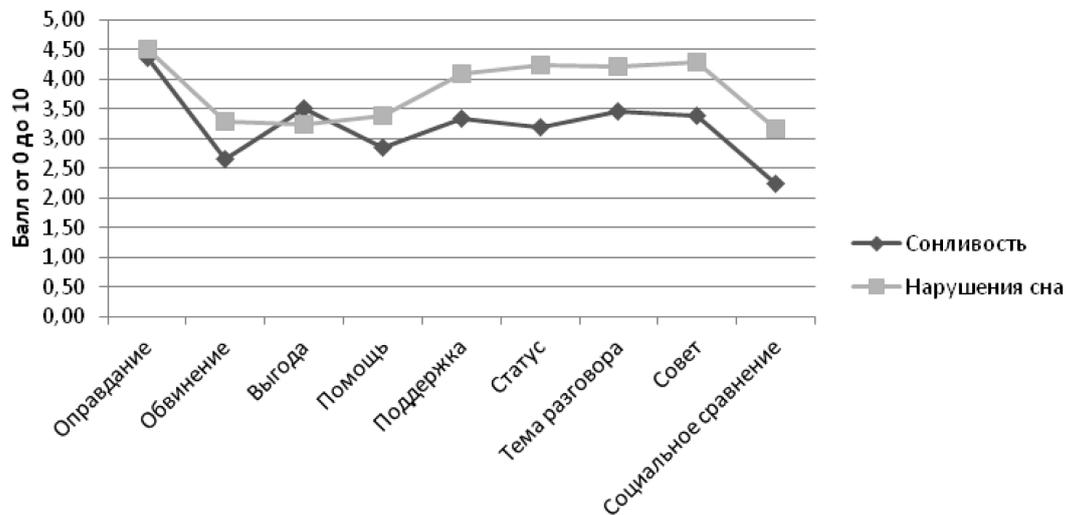


Рис. 1. Субъективные представления о функциях жалоб на нарушения сна и сонливость в межличностном общении

Неспецифические индикаторы функциональных соматических симптомов и ипохондрического поведения как факторы нарушения сна и сонливости

Склонность к соматическим жалобам, не получившим объективной верификации по результатам медицинских обследований, связана с выраженностью жалоб на нарушения сна, но не на сонливость (табл. 3). Соматосенсорная амплификация связана с жалобами на нарушения сна и сонливость, а также с предъявлением жалоб на нарушения сна в общении. Напротив, представления о непереносимости телесных симптомов связаны с меньшей выраженностью сонливости и ее предъявлением. Ни нарушения сна, ни сонливость не связаны с автономными ощущениями, вниманием к здоровому образу жизни, самоэффективностью в отношении лечения.

Внутренний и внешний локус контроля в отношении причин болезни и лечения не связан с жалобами на нарушения сна и сонливость. Однако у тех, кто склонен приписывать причины болезней судьбе и случайности, выше субъективная частота нарушений сна, и они более склонны выражать эти жалобы в общении.

Выражение жалоб на нарушения сна связано с общей готовностью к лечению. Если же рассматривать причины этой готовности (локус каузальности в отношении лечения), эта связь объясняется контролируемым локусом каузальности: более склонны жаловаться на нарушения сна те, кто идет лечиться под давлением окружающих, в основном близких. Кроме того, отмечаются слабые связи между безличным (случайным) принятием решения о лечении и предъявлением жалоб на нарушения сна.

С целью статистического контроля возможной роли пола, возраста, образования выборки дополнительно рассчитывались частные корреляции после включения в анализ этих трех факторов (приведены в табл. 3 в скобках). В большинстве случаев коэффициенты корреляции сохранились практически без изменений.

Единственное исключение составили связи субъективной непереносимости телесных ощущений с жалобами на сонливость, которые после контроля социодемографических факторов оставались близкими по размеру, но их значимость снижалась до уровня тенденции. В связи с этим указанные связи следует считать предварительными и требующими уточнения в дальнейшем.

Связь представлений о функциях жалоб на нарушения сна и сонливость в общении с выраженностью этих жалоб

Во всех случаях (табл. 4), чем более люди согласны с тем, что жалобы на нарушения сна и сонливость можно использовать в общении для какой-либо цели, тем чаще они сами испытывают эти жалобы и тем чаще выражают их в общении с другими людьми.

Жалобы на нарушения сна наиболее тесно связаны с представлениями о том, что такие жалобы можно использовать для получения инструментальной помощи, совета, особых социальных привилегий или просто поддержания разговора. Жалобы на сонливость наиболее тесно связаны с представлениями о том, что их применяют для оправдания, получения выгоды или сочувствия и также, как и в случае нарушений сна, для поддержания разговора.

Учет факторов пола, возраста и образования в большинстве случаев не приводит к изменению общих паттернов результатов. Перестают достигать принятого уровня значимости связи (хотя в ряде случаев сохраняются на уровне тенденции) обвинения с выраженностью жалоб на нарушения сна и сонливость, получения выгоды — с предъявлением этих жалоб, поддержания или достижения социального статуса — с выражением жалоб на нарушения сна и сонливостью. Тем не менее, результаты четко свидетельствуют в пользу общей связи субъективных представлений о функциях симптомов в общении и

Таблица 3

Связь жалоб на нарушения сна и сонливость со склонностью к соматизации, когнитивными факторами соматизации, локусами каузальности и контроля болезни и лечения (в скобках приведены частные корреляции после контроля пола, возраста и образования)

Неспецифические индикаторы функциональных соматических симптомов и ипохондрического поведения	Нарушения сна		Сонливость	
	Субъективная частота симптомов	Частота жалоб	Субъективная частота симптомов	Частота жалоб
SOMS — Склонность к соматизации	0,30** (0,30**)	0,14 (0,15)	0,15 (0,18)	-0,04 (-0,04)
САВАН — Непереносимость телесных симптомов	-0,09 (-0,08)	-0,05 (0,05)	-0,19* (-0,17)	-0,23* (-0,15)
САВАН — Соматосенсорная амплификация	0,27** (0,23**)	0,36** (0,34**)	0,20* (0,19*)	0,18 (0,15)
Безличный локус контроля в отношении причин болезни	0,22* (0,22*)	0,26** (0,32**)	0,11 (0,23*)	0,08 (0,15)
Общее согласие с лечением — автономное, контролируемое, безличное	0,05 (0,04)	0,22* (0,22*)	0,01 (0,02)	0,02 (0,02)
Контролируемый локус каузальности — Другие	0,08 (0,08)	0,24* (0,22*)	0,14 (0,11)	0,15 (0,10)
Безличный локус каузальности	0,11 (0,11)	0,21* (0,22*)	0,06 (0,08)	0,04 (0,04)

Примечание: «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$.

Таблица 4

Связь жалоб на нарушения сна и сонливость и функциями предъявления этих жалоб (в скобках приведены частные корреляции после контроля пола, возраста и образования)

Функции жалоб на нарушения сна и сонливость	Нарушения сна		Сонливость	
	Субъективная частота симптомов	Частота жалоб	Субъективная частота симптомов	Частота жалоб
Оправдание	0,19* (0,22**)	0,12 (0,07)	0,34** (0,23**)	0,18 (0,09)
Обвинение	0,20* (0,18)	0,14 (0,07)	0,21* (0,12)	0,25** (0,14)
Получение выгоды	0,27** (0,26**)	0,21* (0,16)	0,31** (0,21*)	0,26** (0,18)
Получение помощи, инструментальной поддержки	0,41** (0,41**)	0,30** (0,26**)	0,29** (0,23*)	0,20* (0,13)
Получение сочувствия, эмоциональной поддержки	0,28** (0,27**)	0,36** (0,30**)	0,30** (0,19)	0,36** (0,29**)
Поддержание или достижение социального статуса	0,31** (0,32**)	0,23* (0,18)	0,29** (0,18)	0,34** (0,29**)
Поддержание самого общения (тема для разговора)	0,30** (0,30**)	0,31** (0,23*)	0,36** (0,27**)	0,24** (0,16)
Получение совета	0,33** (0,33**)	0,29** (0,26**)	0,21* (0,24*)	0,17 (0,18)
Социальное сравнение	0,27** (0,27**)	0,28** (0,23*)	0,13 (0,09)	0,07 (0,03)

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

жалобами на эти симптомы, не сводимых к возрасту, полу и образованию респондентов.

Психологические предикторы нарушений сна и сонливости: результаты иерархического регрессионного анализа

Для проверки гипотезы о том, что значение функций симптомов в межличностном общении не сводится к общим факторам ипохондризации и соматизации и является специфическим феноменом, проводилась серия иерархических регрессионных анализов. Зависимыми переменными выступали выраженность жалоб на нарушения сна и на сонливость. Поскольку статистический учет факторов возраста, пола и образования не приводил к минимальным изменениям в матрицах корреляций, регрессионный анализ проводился без их включения, чтобы избежать чрезмерного усложнения статистической модели.

В модель, предсказывающую нарушения сна, на первом этапе были включены те общие факторы ипохондризации и соматизации, которые коррелировали с выраженностью этих нарушений (количество необъясненных соматических жалоб, соматосенсорная амплификация, безличный локус контроля болезни). На втором шаге добавлялись все функции предъявления симптомов, но их включение было пошаговым. Поскольку содержательно маловероятно, что представления о том, что нарушения сна длительны и являются следствием поведения человека, сопряжены с большим риском развития или хронификации нарушений сна на начальном этапе (в норме), а других связей представлений и нарушений сна выявлено не было, эти факторы в анализ не включались. Общие факторы объясняли 16,8% дисперсии жалоб на нарушения сна в выборке ($F=6,92$; $p < 0,01$), однако принятого уровня значимости достигал лишь эффект количества необъясненных жалоб ($\beta=0,27$; $p < 0,01$). Второй шаг приводил к улучшению предсказательной силы модели на

10,1% ($\Delta F=14,05$; $p < 0,01$) за счет учета функции получения инструментальной поддержки при жалобах на нарушения сна ($\beta=0,32$; $p < 0,01$).

Тот же анализ в отношении выражения жалоб на нарушения сна показал, что количество необъясненных соматических жалоб, соматосенсорная амплификация, безличный локус контроля болезни объясняют 15,4% процента дисперсии в выражении жалоб на нарушения сна ($F=6,20$; $p < 0,01$), хотя принятого уровня значимости достигает лишь эффект соматосенсорной амплификации ($\beta=0,27$; $p < 0,05$). Второй шаг также приводил к улучшению модели ($\Delta R^2=10,7\%$; $\Delta F=14,61$; $p < 0,01$), но включенной в анализ переменной оказывалась функция получения эмоциональной поддержки ($\beta=0,33$; $p < 0,01$).

В модель, предсказывающую сонливость, на первом шаге вносилась соматосенсорная амплификация; на втором – представления о том, что сонливость можно вылечить, контролировать усилием воли и что она бывает у каждого (поскольку они были более характерны для людей с жалобами на сонливость и теоретически могут участвовать в развитии или хронификации сонливости); на третьем – все функции, кроме социального сравнения (которая не связана с выраженностью жалоб на сонливость). Соматосенсорная амплификация предсказывала 4,4% различий между людьми в степени сонливости ($\beta=0,21$; $F=4,93$; $p < 0,05$). Учет представлений приводил к улучшению модели ($\Delta R^2=11,0\%$; $\Delta F=4,45$; $p < 0,01$), при этом принятого уровня значимости достигал только эффект представления о том, что сонливость бывает у каждого ($\beta=0,22$; $p < 0,05$). Учет функций жалоб на сонливость в общении приводил к дополнительному улучшению модели ($\Delta R^2=9,1\%$; $\Delta F=12,26$; $p < 0,01$), причем в качестве предиктора в анализ включалась функция «поддержания разговора» при помощи жалоб на сонливость ($\beta=0,31$; $p < 0,05$).

Если в качестве зависимой переменной рассматривалось выражение жалоб на сонливость в общении, то ни первый, ни второй шаг не приводили к

значимому улучшению модели, тогда как на третьем шаге добавлялась функция получения социального статуса ($\beta=0,36$; $p<0,01$; $\Delta R^2=12,6\%$; $\Delta F=15,92$).

Обсуждение результатов

Социокультурные представления о нарушениях сна и о сонливости. В соответствии с полученными результатами, и нарушения сна, и сонливость действительно предстают в обыденном сознании как «удобные» жалобы: легкие, излечимые, не опасные, но — в случае инсомнии — вызывающие опасения и сочувствие и не вызывающие у людей страха или отвержения (хотя равнодушие и сомнение в тягостности этих симптомов также являются распространенными реакциями). Стресс и личностные особенности человека (хотя также и его поведение) считаются наиболее частыми причинами инсомнии. С нашей точки зрения, эта система представлений не провоцирует развития симптомов (и не зависит от наличия у людей жалоб на нарушения сна), но создает удобную «почву» для них, делая жалобы на нарушения сна и сонливость удачными с точки зрения соотношения: тяжесть симптомов / возможные социальные выгоды. В психологии телесности [7] в этом контексте предлагается термин «культурной патологии» — как «зазора» между объективным течением физиологических функций и социокультурными представлениями о них. Важно отметить, что хотя стресс считается ключевой причиной нарушений сна, по данным многих исследований [2], смысл «стресса» для пациентов нередко остается неуточненным в исследованиях. По нашим данным, пациенты более склонны [7] приписывать свои нарушения сна стрессу и личностным особенностям, нежели своим действиям, мыслям и эмоциональным переживаниям, т. е. тому, что находится под их контролем. Иными словами, ответственность самого человека за инсомнию не столь уж высока — в обыденном сознании это уязвимая личность, попавшая в трудную ситуацию. В данном исследовании не согласуются с этой гипотезой лишь результаты о том, что поведение человека также считается одной из ведущих причин нарушений сна. Однако уверенность в этой причине снижается, если речь идет об инсомнии как болезни, особенно у тех, кто сам не испытывает нарушений сна.

Иная система представлений о нарушениях сна и о сонливости выступает, с нашей точки зрения, потенциальным фактором хронификации нарушений. Это те представления, которые препятствуют обращению за квалифицированной помощью, провоцируют гипертрофированные усилия по регуляции своего сна и пассивность: так, люди редко соглашаются обращаться к врачу по поводу нарушений сна и еще реже — по поводу сонливости; почти каждый третий считает возможным контроль за сном усилием воли, по крайней мере, пока речь не дошла до явного заболевания, инсомнии. Отметим, что и в отношении этих представлений практически нет различий между людьми с жалобами на нарушения сна и сонливость и без них.

Единственное исключение составляет большая уверенность людей с сонливостью в том, что сонливость можно контролировать. Результат может объясняться как тем, что при таких убеждениях люди легче нарушают режим, так и тем, что их опыт преодоления собственной сонливости довольно высок.

Общие психологические факторы соматизации и жалобы на нарушения сна и сонливость. В соответствии с гипотезой, нарушения сна связаны с общей склонностью к соматизации, что согласуется с представлением о часто функциональной (и психологической) природе этих симптомов. Среди когнитивных факторов соматизации с жалобами на нарушения сна связана соматосенсорная амплификация. Иными словами, можно предполагать, что к группе риска относятся не люди с особыми ощущениями, считающие свое тело слабым, чрезмерно следящие за здоровьем и страшась любых нарушений, а те, кто склонен к постоянному мониторингу своего тела и катастрофизации по отношению к обнаруженным в процессе этого мониторинга ощущениям. Кроме того, нарушения сна связаны с безличным локусом контроля болезни, что также может объяснять и их развитие, и их хронификацию в норме: человек, считающий, что его здоровье зависит от судьбы и случайности, скорее не следит за своим сном и может не обращаться за помощью длительное время, поскольку от его действий ничего не зависит. Интересно, что сонливость, чаще в норме являющаяся результатом действий самого человека, связана с соматосенсорной амплификацией, но не риском соматизации и безличным локусом контроля болезни. В качестве слабой поддержки гипотезы о том, что внимание к своему телу и тревога о здоровье могут способствовать лучшей гигиене сна и за счет этого меньшей сонливости, можно рассматривать отрицательную связь непереносимости телесных ощущений и жалоб / выражения жалоб на сонливость. Человек, считающий, что не может вынести недомогания, будет скорее стараться выспаться, а если испытывает сонливость, скорее рассказать об этом. Однако поскольку речь идет лишь о двух слабых связях, этот результат требует дальнейшей проверки.

Особый интерес представляют результаты о расхождении факторов переживания жалоб и их выражения. Выражение жалоб на нарушения сна связано со случайным и контролируемым (с опорой на мнение окружающих людей) принятием решения о лечении. Важность мнения окружающих, в том числе врачей, при принятии решения о здоровье — довольно очевидное основание стремления к выражению им своих жалоб. Напротив, человек, считающий, что болезни вряд ли случайны (безличный локус каузальности), будет менее склонен рассказывать о своих нарушениях сна.

Функции жалоб на нарушения сна и сонливость в общении как возможный фактор их хронификации. Вопрос о функциях тех или иных жалоб в общении — косвенный способ оценки того, какие социальные представления приняты человеком, а значит, могут участвовать в телесной регуляции, усиливая риск соматических жалоб. Результаты согласуются с

этим представлением: и на нарушения сна, и на сонливость чаще жалуются те, кто верит, что эти жалобы могут в чем-то быть полезными. Интересно, что, хотя наиболее часто признаваемая функция этих жалоб — для оправдания, признание этой функции более тесно связано с жалобами на сонливость, нежели с жалобами на нарушения сна. Разумеется, направление связи может быть и обратным или иметь место взаимозависимость: в частности, люди, уже испытывающие нарушения сна и сонливость, вторично «обнаруживают», что эти жалобы можно использовать в общении. С теоретической точки зрения важно, что оба направления связи свидетельствуют в пользу участия представлений о функциях жалоб либо в хронификации, либо в симптомообразовании. Регрессионный анализ подтверждает, что связь функций жалоб на нарушения сна и сонливость с выраженностью этих жалоб не объясняется общими когнитивными факторами соматизации. После статистического учета общих факторов, наиболее ярким непосредственным предиктором жалоб на нарушения сна выступает возможность их использования для получения инструментальной поддержки, а выражения этих жалоб — возможность их использования для получения эмоциональной поддержки. Непосредственными специфическими предикторами жалоб на сонливость выступали представление о том, что сонливость «бывает у каждого», и возможность поддержания общения при помощи этих жалоб, а предиктором выражения этих жалоб была возможность получения или поддержания особого социального статуса.

В качестве важного ограничения работы следует отметить широкий возрастной диапазон, доминирование в выборке женщин и респондентов с высшим образованием, а также присутствие в выборке не только жителей г. Москвы, но и ближнего Подмосковья. Безусловно, что люди разного пола, возраста и образования могут быть более или менее восприимчивы к различным социокультурным представлениям, а также характеризоваться разной частотой нарушений сна и сонливости. Однако с позиций культурно-исторического подхода в психосоматике после того, как те или иные представления стали личностными для человека, именно они выполняют дальнейшие регулирующие функции в отношении его переживаний, мыслей и действий по поводу здоровья и болезни, независимо от того, какие люди оказались более «чувствительны» к этим представлениям. Намеренно упрощая ситуацию, с позиций этого подхода важнее выявить не то, есть ли гендерные, возрастные и другие различия в жалобах и представлениях, а то, меняются ли в зависимости от этих факторов общие связи, а именно: связи дисфункциональных представлений о теле, здоровье, болезни и лечении, а также о функциях симптомов — с жалобами на эти симптомы.

По результатам данного исследования, социодемографические факторы были связаны с жалобами на сонливость, но не связаны с жалобами на нарушения сна; кроме того, были выявлены некоторые особенности представлений о нарушениях сна и о

сонливости у мужчин и женщин, людей с высшим образованием и средним / неоконченным высшим образованием, людей разного возраста. С нашей точки зрения, сами эти различия, с учетом особенностей данной выборки, должны рассматриваться как предварительные и требуют подтверждения в дальнейших исследованиях. Однако статистический анализ того, могли ли эти различия (особенности выборки) сказаться на выводах работы, свидетельствует о том, что эффект, если и был, мог касаться лишь нескольких переменных, но не общих паттернов. Разумеется, как и любые паттерны, они требуют подтверждения в других выборках, а отдельное исследование роли пола, возраста и образования представляется необходимым дальнейшим шагом.

Выводы

Хотя полученные результаты следует считать пилотажными и требующими проверки на других выборках, в том числе отдельно у людей юношеского возраста, мужчин, взрослых без высшего образования, а также сравнения людей, живущих в различных регионах, в мегаполисе, деревне и пр. (в данном исследовании не оценивалось проживание в г. Москве или ближайшем Подмосковье), на данной выборке взрослых респондентов с преобладанием (две трети) женщин и лиц с высшим образованием, на наш взгляд, установлены некоторые интересные паттерны (несводимые к влиянию социодемографических факторов), согласующиеся с культурно-историческим подходом в психосоматике и потенциально (в случае их дальнейшего подтверждения) эвристичные для его развития, а именно: согласованность представлений о функциях, особенностях и причинах симптомов нарушения сна и сонливости и собственно жалоб на эти симптомы.

В качестве этих, пилотажных, результатов ключевыми являются следующие.

1. Для системы социальных представлений о нарушениях сна и о сонливости, выявленных в данной выборке, характерны две особенности:

а) с одной стороны, это акцент на легкости, излечимости жалоб, возможности получения сочувствия с их помощью и зависимости от стабильных особенностей личности и ситуации скорее, чем от решений и действий этой личности;

б) с другой стороны, это акцент на возможности контроля этих жалоб и отсутствии необходимости обращаться к врачу, пока они не дошли до уровня явной болезни, инсомнии.

2. Можно предполагать, что, будучи в равной степени выраженными у респондентов с соответствующими жалобами и без них, эти представления могут создавать общую «почву» для широкого распространения функциональных нарушений сна, поскольку делают эти жалобы «удобными» для достижения ряда функций в общении при минимальной инвалидизации и препятствуют обращению за медицинской помощью.

3. Жалобы на нарушения сна в данной выборке связаны с такими когнитивными факторами соматизации и хронификации болезни, как соматосенсорная амплификация, количество симптомов, не имеющих достаточного медицинского обоснования, безличный локус контроля болезни; а сонливость связана с соматосенсорной амплификацией. При этом, как эти жалобы, так и склонность к их выражению, были связаны с уверенностью в том, что их можно использовать в общении для достижения разных целей (оправдания, обвинения и др.). После статистическо-

го контроля общих факторов ипохондризации, непосредственным предиктором жалоб на нарушения сна выступает возможность их использования для получения инструментальной поддержки, а выражения этих жалоб — возможность их использования для получения эмоциональной поддержки.

4. Непосредственными специфическими предикторами жалоб на сонливость в данной выборке выступали представление о том, что сонливость «бывает у каждого», и возможность поддержания общения при помощи этих жалоб.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 17-06-00363 «Когнитивные механизмы нарушений сна и их формирование в онтогенезе».

Funding

Research is supported by Russian Foundation for Basic Research, project 17-06-00363 “Cognitive mechanisms of sleep disturbances and their formation in ontogenesis”.

Литература

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: ЛКИ, 2007. 136 с.
2. Ковров Г.В., Вейн А.М. Стресс и сон у человека. М.: Нейро-медиа, 2004. 94 с.
3. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику: Психологическое исследование. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 168 с.
4. Рассказова Е.И. Русскоязычная апробация опросника восприятия болезни Р. Мосс-Моррис и др.: апробация на выборке больных с непсихотическими депрессиями // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 1. С. 123–142.
5. Рассказова Е.И., Мигунова Ю.В. Функции соматических симптомов в межличностном общении: культурно-исторический подход в психосоматике [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 79–87. URL: <http://psyjournals.ru/kip/2014/n1/67630.shtml> (дата обращения: 15.07.19).
6. Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Апробация методик диагностики локуса контроля причин болезни и лечения и самоэффективности в отношении лечения // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2016. Т. 9. № 1. С. 71–83. doi: 10.14529/psy160108
7. Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Клиническая психология сна и его нарушений. М.: Смысл, 2012. 320 с.
8. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.
9. Leventhal H., Brissette I., Leventhal E. The common-sense model of self-regulation of health and illness // The self-regulation of health and illness behavior / L.D. Cameron, H. Leventhal (Eds.). New York: Routledge, 2003. P. 42–65.
10. Morin C.M. Chronic insomnia: recent advances and innovations in treatment developments and dissemination // Canadian Psychology. 2010. Vol. 51. № 1. P. 31–39. doi:10.1037/a0018715
11. Moss-Morris R., Wrapson W. Representational beliefs about functional somatic syndroms // The self-regulation of health and illness behavior / L.D. Cameron, H. Leventhal (Eds.). New York: Routledge, 2003. P. 119–137.

References

1. Artem'eva E.Yu. *Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki*. [Psychology of subjective semantics]. Moscow: Publ. LKI, 2007.
2. Kovrov G.V., Vein A.M. *Stress i son u cheloveka*. [Stress and sleep in human]. Moscow: Neuro-media, 2004.
3. Nikolaeva V.V. *Vliyaniye khronicheskoi bolezni na psikhiku: Psikhologicheskoe issledovanie* [Impact of chronic illness on psyche: psychological research]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1987.
4. Rasskazova E.I. Russkoyazychnaya aprobatsiya oprosnika vospriyatiya bolezni R. Moss-Morris i dr.: aprobatsiya na vyborke bol'nykh s nepсихотическими депрессиями [Russian validation of P. Moss-Morris et al.'s Illness Perception Questionnaire — Revised: validation in patients with non-psychotic depressions]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 2016, no.1, pp. 123–142.
5. Rasskazova E.I., Migunova Yu.V. Funktsii somaticheskikh simptomov v mezhlchnostnom obshchenii: kul'turno-istoricheskii podkhod v psikhosomatike [Functions of somatic symptoms in interpersonal communication: cultural-historical approach in psychosomatics]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cross-Cultural Psychology], 2014, no. 1, pp. 79–87. URL: <http://psyjournals.ru/kip/2014/n1/67630.shtml>. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Rasskazova E.I., Tkhostov A.Sh. Aprobatsiya metodik diagnostiki lokusa kontrolya prichin bolezni i lecheniya i sameffektivnosti v otnoshenii lecheniya [Validation of scales of locus of control of illness reasons and treatment and treatment-related self-efficacy]. *Vestnik YuUrGU. Seriya "Psikhologiya"*, 2016. Vol. 9, no. 1, pp. 71–83. doi:10.14529/psy160108.
7. Rasskazova E.I., Tkhostov A.Sh. Klinicheskaya psikhologiya sna i ego narushenii [Clinical psychology of sleep and its disturbances]. Moscow: Smysl, 2012. (In Russ.)
8. Tkhostov A.Sh. *Psikhologiya telesnosti*. [Psychological model of body function regulation]. Moscow: Smysl, 2002. (In Russ.)
9. Leventhal H., Brissette I., Leventhal E. The common-sense model of self-regulation of health and illness. In L.D. Cameron, H. Leventhal (eds.), *The self-regulation of health and illness behavior*. Routledge: New York, 2003, pp. 42–65.

12. Perlis M., Shaw P.J., Cano G., Espie C.A. Models of insomnia // *Principles and Practice of Sleep Medicine* / M. Kryger, T. Ross, W. Dement (Eds.). Elsevier Saunders: Philadelphia, PA, 2011. P. 850–865.
13. Rasskazova E., Zavalko I., Tkhostov A., Dorokhov V. High intention to fall asleep causes sleep fragmentation // *Journal of Sleep Research*. 2014. Vol. 23. № 3. P. 295–301. doi:10.1111/jsr.12120
14. Rief W., Hiller W. A new approach to the assessment of the treatment effects of somatoform disorders // *Psychosomatics*. 2003. Vol. 44. P. 492–498. doi:10.1176/appi.psy.44.6.492
15. Rief W., Hiller W., Margraf J. Cognitive Aspects of Hypochondriasis and the Somatization Syndrome // *Journal of Abnormal Psychology*. 1998. Vol. 107. № 4. P. 587–595. doi:10.1037//0021-843x.107.4.587
16. Tkhostov A., Rasskazova E. Compliance-Related Causality Orientations Scale: development and psychometric properties in Russian sample // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 86. P. 536–542. doi:10.1016/j.sbspro.2013.08.610
10. Morin C.M. Chronic insomnia: recent advances and innovations in treatment developments and dissemination. *Canadian Psychology*, 2010. Vol. 51, no. 1, pp. 31–39. doi:10.1037/a0018715.
11. Moss-Morris R., Wrapson W. Representational beliefs about functional somatic syndroms. In L.D. Cameron, H. Leventhal (eds.), *The self-regulation of health and illness behavior*. Routledge: New York, 2003, pp. 119–137.
12. Perlis M., Shaw P.J., Cano G., Espie C.A. Models of insomnia. In: M. Kryger, T. Ross, W. Dement (eds.), *Principles and Practice of Sleep Medicine*. Elsevier Saunders: Philadelphia, PA, 2011, pp. 850–865.
13. Rasskazova E., Zavalko I., Tkhostov A., Dorokhov V. High intention to fall asleep causes sleep fragmentation. *Journal of Sleep Research*, 2014. Vol. 23, no. 3, pp. 295–301. doi:10.1111/jsr.12120.
14. Rief W., Hiller W. A new approach to the assessment of the treatment effects of somatoform disorders. *Psychosomatics*, 2003. Vol. 44, pp. 492–498. doi:10.1176/appi.psy.44.6.492.
15. Rief W., Hiller W., Margraf J. Cognitive Aspects of Hypochondriasis and the Somatization Syndrome. *Journal of Abnormal Psychology*, 1998. Vol. 107, no. 4, pp. 587–595. doi:10.1037//0021-843x.107.4.587.
16. Tkhostov A., Rasskazova E. Compliance-Related Causality Orientations Scale: development and psychometric properties in Russian sample. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013. Vol. 86, pp. 536–542. doi:10.1016/j.sbspro.2013.08.610.

Структура и содержание ценностно-смысловой сферы психически больных с религиозным мировоззрением

О.А. Борисова*,
ФГБНУ НЦПЗ, Москва, Россия,
olga.borisova@ncpz.ru

В.В. Гусев**,
ФГБНУ НЦПЗ, Москва, Россия,
i.v@mail.ru

А.М. Двойнин***,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия,
alexdvoinin@mail.ru

Г.И. Копейко****,
ФГБНУ НЦПЗ, Москва, Россия,
gregory_kopeyko@mail.ru

Целью описываемого в статье исследования явилась экспликация ценностно-смысловых образований и описание их структуры у психически больных с религиозным мировоззрением. Были выдвинуты предположения о том, что ценностно-смысловая сфера (ЦСС) психически верующих больных структурно и содержательно отличается от ЦСС неверующих психически больных и более сохранна. В исследовании участвовали 4 группы испытуемых: «православные больные» (N = 24, 9 мужчин и 14 женщин, возраст $m = 26,7 \pm 6$); «неверующие больные» (N = 12 человек, 3 мужчин и 9 женщин, возраст $m = 28,9 \pm 7,6$); «православные здоровые» (N = 15 человек, 4 мужчин и 11 женщин, возраст $m = 30,2 \pm 6,4$); «неверующие здоровые» (N = 14 человек, 5 мужчин и 9 женщин, возраст $m = 29,7 \pm 5,1$).

Для цитаты:

Борисова О.А., Гусев В.В., Двойнин А.М., Копейко Г.И. Структура и содержание ценностно-смысловой сферы психически больных с религиозным мировоззрением // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 56–67. doi: 10.17759/chp.2019150406

For citation:

Borisova O.A., Gusev V.V., Dvoinin A.M., Kopeyko G.I. Structure and Contents of the Value and Meaning System of Mentally Ill Patients with the Religious Outlook. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 56–67. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150406

* *Борисова Ольга Александровна*, кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник отделения особых форм психической патологии отдела по изучению эндогенных расстройств и аффективной патологии, ФГБНУ «Национальный центр психического здоровья», Москва, Россия. E-mail: *olga.borisova@ncpz.ru*

** *Гусев Виктор Владимирович*, научный сотрудник, отделение особых форм психической патологии отдела по изучению эндогенных психических расстройств и аффективных состояний, ФГБНУ «Национальный центр психического здоровья», Москва, Россия. E-mail: *i.v@mail.ru*

*** *Двойнин Алексей Михайлович*, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: *alexdvoinin@mail.ru*

**** *Копейко Григорий Иванович*, кандидат медицинских наук, заместитель директора по научной работе, ФГБНУ «Национальный центр психического здоровья», Москва, Россия. E-mail: *gregory_kopeyko@mail.ru*

Borisova Olga Alexandrovna, PhD in Medicine, Leading Researcher, Department of Endogenous Mental Disorders and Affective States, Mental Health Research Center, Moscow, Russia. E-mail: *olga.borisova@ncpz.ru*

Gusev Victor Vladimirovich, Researcher, Department of Endogenous Mental Disorders and Affective States, Mental Health Research Center, Moscow, Russia. E-mail: *i.v@mail.ru*

Dvoinin Alexey Mikhailovich, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: *alexdvoinin@mail.ru*

Kopeyko Grigory Ivanovich, PhD in Medicine, Deputy Director for Research, Mental Health Research Center, Moscow, Russia. E-mail: *gregory_kopeyko@mail.ru*

Для диагностики ЦСС была применена методология личностных конструктов Дж. Келли: метод триад, «лестница» Хинкла, оценочная репертуарная решетка. Результаты показали, что ЦСС психически больных с религиозным мировоззрением характеризуется (в структурном аспекте) большей взаимной связанностью ценностно-смысловых образований, чем у психически больных неверующих людей. По сравнению с психически больными верующими, у больных неверующих наблюдается существенное разрушение цельности и множественности взаимосвязей между ценностно-смысловыми образованиями под влиянием болезни, изменения содержания ЦСС. Устойчивость структуры и сохранность ключевых элементов содержания ЦСС верующих больных, вероятно, объясняется особым религиозным отношением к заболеванию, а также возможностью, несмотря на болезнь, реализовывать смысл жизни через стремление к Богу.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, смысловые образования, личностные конструкты, психическая болезнь, шизофрения, религиозное мировоззрение, православные верующие.

Structure and Contents of the Value and Meaning System of Mentally Ill Patients with the Religious Outlook

O.A. Borisova,

Mental Health Research Center, Moscow, Russia,
olga.borisova@ncpz.ru

V.V. Gusev,

Mental Health Research Center, Moscow, Russia,
i.v@mail.ru

A.M. Dvoinin,

Moscow City University, Moscow, Russia,
alexdrvoinin@mail.ru

G.I. Kopeyko,

Mental Health Research Center, Moscow, Russia,
gregory_kopeyko@mail.ru

The purpose of the study described in the article is to elicit value and meaning elements and to describe their structure in mentally ill patients with the religious outlook. The assumptions that the value and meaning system (VMS) of believing patients and non-believing ones differ are put forward. Four groups of subjects participate in the study: "Orthodox patients" (N = 24, 9 men and 14 women, age $m = 26.7 \pm 6$); "Unbelieving patients" (N = 12 people, 3 men and 9 women, age $m = 28.9 \pm 7.6$); "Healthy Orthodox believers" (N = 15 people, 4 men and 11 women, age $m = 30.2 \pm 6.4$); "Healthy unbelievers" (N = 14 people, 5 men and 9 women, age $m = 29.7 \pm 5.1$). G. Kelly's methodology of personal constructs is applied in the study to assess the VMS: the triad method, Hinkle's Laddering technique, and the repertory grid technique. The results show that the VMS of mentally ill patients with the religious outlook is characterized (in the structural aspect) by a greater mutual connection of value and meaning elements than in patients who do not believe. In comparison with believing patients, the unbelieving ones display significant disintegration and reduction of multiplicity of interrelationships between various value and meaning elements. The stability of the structure and key elements in the contents of the VMS in believing patients are probably explained by their special religious attitude to the disease as well as by the possibility, despite the disease, to actualize the meaning of life through the reaching for God.

Keywords: value and meaning system, meaning structures, personal constructs, mental illness, schizophrenia, religious outlook, Orthodox believers.

Психическое здоровье человека в значительной мере связано с состоянием его ценностно-смысловой сферы (ЦСС). Ценностные ориентации и личностные ценности в зависимости от социокультурного бэкграунда могут быть предикторами психического здоровья [28–29]. Однако в ряде случаев

специфическое содержание ценностно-смысловых структур, их ненормативные изменения могут predispose к психическим патологиям либо быть их симптомом, следствием трансформации жизненных отношений человека с миром под влиянием болезни [23]. При тяжелых формах психической патологии

(например, при шизофрении) наблюдается сужение набора смысловых образований, снижение смыслообразующей и побудительной функций мотивов [5; 7].

Исследования ценностных ориентаций больных шизофренией дают неоднозначные данные о содержании их ЦСС. Так, в одном исследовании обнаружено, что у здоровых людей блок так называемых «сверхценностей» (*любовь, семья, доверие, дружба*) не изменяется в течение жизни, тогда как у больных данный кластер теряет устойчивость после 40 лет по мере нарастания личностных изменений. Также у психически больных ценности утрачивают свое абстрактное и социокультурное значение и обретают непосредственное физическое (телесное) воплощение [10], становятся конкретными [15]. Отмечается высокая значимость ценностей межличностных отношений для больных людей и индивидуальных ценностей (*творчество, свобода, развлечения* и др.) — для здоровых [15]. По данным Е.М. Леонтьевой и О.Е. Головиной, 25% психически больных категорически отвергают ценности современного общества (и, как следствие, не готовы к нему адаптироваться) [8]. В исследованиях О.И. Осокиной с соавт. отмечены низкие показатели осмысленности жизни у больных, перенесших манифестный приступ шизофрении [11].

Наряду с данными, показывающими различия в ЦСС психически больных и здоровых людей, ряд исследований рисуют иную картину. По одним результатам, наиболее часто и психически больные, и условно здоровые люди выбирают в качестве значимых ценностей *любовь, здоровье, семью, дружбу, свободу* [9]. По другим результатам, ценностные ориентации больных шизофренией и здоровых лиц также не различаются, но в качестве предпочитаемых ценностей и тем, и другими указываются *счастливая семейная жизнь, здоровье, материальная обеспеченность, хорошие и верные друзья, воспитанность и хорошие манеры*. Авторами сделан вывод о том, что в «духовно-антропометрическом измерении» больные шизофренией не отличаются от здоровых людей [2]. В исследовании Т.А. Витюниной различий в смысложизненных ориентациях между лицами, страдающими шизофренией, и здоровыми людьми не выявлено, а сами показатели осмысленности жизни находятся в пределах нормы [3]. Однако при этом автор указывает на то, что у больных шизофренией структура жизненных ценностей сужена и искажена [3].

Обращает на себя внимание то, что в вышеупомянутых исследованиях не выявляется *религиозная ориентация* лиц, страдающих психическими заболеваниями, а сам этот фактор никак не учитывается. При этом анализ научной литературы по проблеме религиозного мировоззрения и духовных устремлений психически больных показывает, что религиозность и духовность обладают высоким значением для людей с тяжелыми психическими расстройствами в том, что касается качества их жизни и жизненных стратегий [19–20; 27; 32], предоставления рациональной модели для объяснения собственного заболевания и выбора средств его преодоления [37].

Исследование пациентов, страдающих различными психическими расстройствами, показало, что

для 26% больных духовные устремления играют огромную роль в обеспечении смысла жизни [24]. Религиозная практика и вера помогают пациентам дестигматизировать болезнь, переосмыслить ее в религиозных нарративах и духовных понятиях [22; 26].

В ряде работ показывается благотворная роль религиозного копинга в процессе лечения пациентов, страдающих психическими расстройствами [6; 26; 32; 39]. Больные обращаются к религии как к жизненному ресурсу, который способствует активизации адаптивных функций: саморегуляции, привязанности, эмоциональному комфорту, обретению смысла жизни и духовности [35–36]. В то же время, как отмечают Р. De Fazio et al., религиозные и духовные проявления у больных с биполярным расстройством можно спутать с симптомами заболевания [20]. Иногда духовность может быть источником страданий [18; 30; 32; 38], а религиозность — артикулировать психическое расстройство [12; 22].

В любом случае очевидно то, что наличие религиозного мировоззрения и духовных устремлений у пациентов с психическими заболеваниями должно учитываться в психотерапевтической и реабилитационной работе [1; 4; 13–14; 20–21; 24–25; 31; 34; 37 и мн. др.].

В условиях дефицита надежных данных о строении ЦСС психически нездоровых верующих, нами было проведено эмпирическое исследование, *целью* которого явилась экспликация ценностно-смысловых образований и описание их структуры у психически больных с религиозным мировоззрением.

На основе результатов теоретического анализа ранее проведенных исследований и имеющегося практического опыта изучения ЦСС психически больных в лабораториях Научного центра психического здоровья (НЦПЗ), нами были выдвинута следующая *гипотеза*: структура ЦСС лиц с религиозным мировоззрением, в отличие от неверующих людей, в меньшей степени подвержена разрушению под влиянием психической болезни.

Операциональными индикаторами ценностных и смысловых структур стали ценностные утверждения, оцениваемые посредством *личностных конструктов*, эмпирически выявляемых при помощи специально разработанных Дж. Келли методических процедур. Конструктивистский подход, реализованный в теории личностных конструктов Дж. Келли, позволяет реконструировать индивидуальную ЦСС личности, а также дает исследователю возможность выхода на наиболее глубокий из доступных для испытуемого уровней осознания смысловых образований.

Программа эмпирического исследования

Участники исследования. Для проведения исследования нами была сформирована экспериментальная группа и три контрольные группы.

В *экспериментальную группу* («Православные больные» — ПБ) вошли 24 человека (9 мужчин и 14 женщин, возраст $m = 26,7 \pm 6$) — больные с религиозным мировоззрением православного вероиспо-

ведения, которые находились на катamnестическом наблюдении в отделении особых форм психической патологии НЦПЗ. Эти больные страдали приступообразной формой шизофрении и были выписаны из отделений клиники НЦПЗ после прохождения лечения по поводу острых психотических приступов с синдромами психического автоматизма, галлюцинаторно-бредовыми состояниями, выраженными аффективно-бредовыми расстройствами. В момент прохождения исследования они находились в состоянии стойкой лекарственной ремиссии (не менее 1 года) и обладали достаточной способностью выполнять предложенные методикой требования.

Были также сформированы *три контрольные группы*:

- «Неверующие больные» (НБ) — 12 человек (3 мужчин и 9 женщин, возраст $m = 28,9 \pm 7,6$) — больные, не имеющие религиозного мировоззрения, клинические характеристики заболевания которых соответствовали экспериментальной группе;
- «Православные здоровые» (ПЗ) — 15 человек (4 мужчин и 11 женщин, возраст $m = 30,2 \pm 6,4$) — условно здоровые православные верующие;
- «Неверующие здоровые» (НЗ) — 14 человек (5 мужчин и 9 женщин, возраст $m = 29,7 \pm 5,1$) — условно здоровые нерелигиозные испытуемые.

Испытуемые относились к группам «неверующих», если они сами считали себя таковыми и не проявляли какой-либо заметно выраженной религиозности. Отбор в группы «верующих» проводился экспертом — священнослужителем с психологическим образованием на основе предварительно проведенного структурированного интервью. Критерием для отбора в группы «верующих» являлась однозначно проявляющаяся в жизни и четко выраженная в суждениях и поведении религиозность. Критерием для отбора в группу православных больных в данном исследовании также являлся факт прихода к православной вере задолго до инициальных этапов шизофренического процесса.

Методика исследования. Диагностика структуры и содержания ЦСС испытуемых осуществлялась методами, разработанными на основе методологии изучения личностных конструктов Дж. Келли: метод триад, «лестница» Хинкла и оценочная репертуарная решетка [17]. Метод триад использовался для определения исходных конструктов — «поверхностных», осознанных смысловых образований. «Лестница» Хинкла позволила выявить состав индивидуальных смысловых образований «базисного» уровня — такого наиболее глубокого уровня, который может быть осознан испытуемыми при помощи специальной исследовательской процедуры. Оценочная репертуар-

ная решетка дала возможность эксплицировать у испытуемых скрытую структуру ценностно-смысловых образований — реальных, а не только декларируемых.

Полученные методом репертуарной решетки данные подверглись статистической обработке. Корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона проводился внутри каждой выборки с целью предварительной оценки основной структуры (в частности — иерархии) ценностно-смысловых образований. Факторный анализ проводился внутри каждой группы для выявления структуры ценностно-смысловых образований на метауровне — факторы рассматривались как максимально обобщенные и глубинные ценностно-смысловые структуры¹. Для отбора значимых факторов использовался критерий Кайзера. Факторы подвергались вращению VARIMAX. Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) проводился с целью оценки различий в вариациях ценностно-смысловых образований у разных групп испытуемых. При сравнении пар групп был использован тест гомогенности вариаций Лёвена.

В качестве *исходных элементов* для выявления конструктов и построения оценочной репертуарной решетки нами использовались 16 ценностных утверждений, отражающих обобщенные ценности² (табл. 1).

В связи с тем, что система конструктов каждого человека индивидуальна и заранее непредсказуема, для возможности сравнения результатов, полученных у разных испытуемых, мы ввели 3 основных заданных *конструкта*, неизменных для всех испытуемых (табл. 2).

После выявления конструктов строилась оценочная репертуарная решетка, в которой все 16 элементов оценивались испытуемыми по 11-балльным шкалам. Полюсами шкал при этом являлись полюса выявленных конструктов. Количество шкал равнялось количеству конструктов, выявленных у конкретного испытуемого.

Процедура обследования. Процедура диагностики проводилась индивидуально с каждым участником исследования в следующей последовательности. Для выявления исходных, «поверхностных» конструктов по методу триад испытуемому последовательно предъявлялись тройки из 16 элементов (ценностных утверждений) таким образом, чтобы каждый элемент встретился с каждым хотя бы один раз. Испытуемому предлагалось назвать, по какому важному признаку или качеству два из трех элементов схожи между собой и отличаются от третьего. Экспериментатор фиксировал два полюса выявляемого таким образом конструкта.

Затем для экспликации «базисных» конструктов по методу «лестница» Хинкла испытуемому задавался во-

¹ Следует отметить, что факторный анализ вполне применим в данной ситуации, несмотря на небольшие объемы выборок, так как в данном случае количество наблюдений, подвергавшихся факторному анализу, значительно превышало количество испытуемых в выборке, так как при обследовании методом репертуарной решетки каждый испытуемый оценивал 16 элементов (ценностных утверждений) целым набором конструктов, присваивая каждому элементу не одно, а несколько числовых значений. Использование факторного анализа в данной ситуации отражает общепринятую практику исследований личностных конструктов, при этом нередко он применяется для обработки данных, полученных на одном испытуемом [см.: 17]. — *Прим. авторов.*

² Далее для краткости мы будем также пользоваться номерами высказываний, заключая их в круглые скобки. — *Прим. авторов.*

Ценностные утверждения — элементы для выявления конструкторов
 (ценностно-смысловых образований)

№	Ценностные утверждения	Обобщенные ценности
1	Не причинять вреда ничему живому	Высшие моральные ценности
2	Стремиться к развитию в себе духовных качеств	Духовные устремления
3	Найти (реализовать) смысл своего существования	Осмысленность жизни
4	Создавать что-то новое, жить творчески	Творчество
5	Быть здоровым (восстановить, сохранить, укрепить, обрести здоровье)	Здоровье
6	Быть уверенным в завтрашнем дне (ощущать себя в безопасности в этом мире)	Уверенность в будущем
7	Общаться с друзьями, с близкими людьми, родственниками	Аффилиация
8	Хорошо относиться к самому себе (оценивать себя высоко)	Самоуважение
9	Максимально реализовать свои способности, умения, навыки	Самореализация
10	Добиться семейного благополучия, гармоничных отношений с родными и близкими	Семейное благополучие
11	Улучшить свои жилищные условия	Улучшение жилищных условий
12	Добиться успеха в профессиональном и общественном положении	Профессиональная и общественная успешность
13	Добиться материального благополучия	Материальное благополучие
14	Уметь ладить с людьми	Общение, внимание к другим
15	Быть чутким к нуждам других людей	Общение, внимание к другим
16	Стремиться к Богу	Религиозные устремления

Таблица 2

Заданные для испытуемых конструкторы

№	Полос конструктора	Полос конструктора
1	Осмысленность, осознанность	Бессмысленность, случайность
2	Возможность причинения вреда другим	Не причинение вреда другим
3	Имеет большое значение для меня	Не имеет для меня значения

прос о причинах/целях исходного, «поверхностного» конструктора, например: «Почему для Вас так важно...?»; «Зачем нужно...?». После получения ответа (конструктора второго порядка) данные вопросы повторялись, но уже по отношению этому ответу (конструктору) для выявления конструктора третьего порядка и т. д., до тех пор, пока испытуемый не мог или не хотел порождать новые конструкторы. Данная процедура осуществлялась с каждым исходным, «поверхностным» конструктором.

После этого испытуемому предъявлялась оценочная репертуарная решетка, построенная на основе выявленных у него «базисных» конструкторов и давалась инструкция оценить по 11-бальной шкале каждый из 16 элементов (ценностных утверждений) по каждому из конструкторов, представленных двумя полюсами.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты корреляционного анализа ценностно-смысловых образований в экспериментальной и трех контрольных группах представлены на рис. 1.

В практике исследований личностных конструкторов психологический смысл такого показателя, как «количество корреляционных связей между конструкторами», или «когнитивная дифференцированность», трактуется как мера сложности и многомерности восприятия человеком определенной зоны опыта [17]. Большое количество связей говорит о

недифференцированности этого восприятия — конструкторы дублируют друг друга и объединяются в минимальное число факторов. Незначительное количество связей свидетельствует об отсутствии цельности в восприятии [16]. По данным F.M. Norris et al. в норме у здорового человека наблюдается несколько, четких кластеров конструкторов, соединенных между собой отдельными связями, тогда как у больных обсессивным неврозом заметна излишняя монолитность или фрагментарность конструкторов [33].

Заметим, что в нашем исследовании коррелируются не конструкторы, а оцениваемые ими элементы опыта — ценностные утверждения, что также практикуется исследователями. Таким образом, данные корреляционные связи в психологическом смысле дают информацию о мере целостности и дифференцированности ценностно-смысловых образований испытуемых. Общая логика интерпретации остается прежней.

Как видно из приведенных данных, структуры ценностно-смысловых образований у православных больных и православных здоровых сохраняют общие черты. При этом у православных больных наблюдается несколько более выраженная связанность между ценностно-смысловыми элементами, чем у православных здоровых. Возможно, у православных верующих повышение концентрации ценностно-смысловых элементов, их взаимное сближение становится необходимым условием для совладания с негативными психологическими последствиями заболевания.

На фоне этого очевидны существенные различия между структурой ценностно-смысловых образований у неверующих здоровых и неверующих больных. У последних наблюдается существенное разрушение цельности и множественности взаимосвязей между ценностно-смысловыми образованиями, их фрагментарность. Таким образом, православные больные демонстрируют большую сохранность ЦСС, нежели неверующие больные.

Вместе с тем на данном этапе анализа открытыми остаются вопросы: является ли высокая степень связанности ценностно-смысловых образований у неверующих здоровых свидетельством оптимальной цельности ЦСС или свидетельством ее слабой дифференцированности, упрощенности? Должна ли невысокая связанность ценностно-смысловых образований православных здоровых интерпретироваться как сложность организации ЦСС или как нарушение цельности? Ответы на эти вопросы можно получить, обратившись к результатам факторного анализа, репрезентирующего количество, «вес» и содержание базисных метаценностей (метасмыслов), которые объединяют в группы рассматриваемые ценностно-смысловые образования.

Результаты факторного анализа представлены на рис. 2 и 3. Названия факторов выводились из анализа их структуры и содержания — тех ценностно-смысловых элементов, которые являлись ведущими (с наибольшими факторными весами) и тех, которые обладали отрицательными весами. Также в расчет принимались элементы с нулевыми весами, которые не относились к конкретному фактору.

Неверующие больные и неверующие здоровые.

При анализе факторов в разных группах прежде всего обращает на себя внимание малое количество факторов у НЗ по сравнению с другими группами. 1-й фактор «Духовное и душевное» как некая метаценность проявляется в большом количестве ценностно-смысловых образований, среди которых ведущими являются: (2) *духовные устремления*, (15) *общение, внимание к другим (чуткость к нуждам других людей)*, (1) *высшие моральные ценности*, (3) *осмысленность жизни*, (10) *семейное благополучие*, (16) *религиозные устремления*, (4) *творчество*. Данные элементы обладают факторными нагрузками более 0,7. Естественно, что духовные и религиозные устремления здесь представлены в том светском смысле, в котором они понимаются человеком неверующим. Ценность (5) *здоровье* наряду с некоторыми другими примыкает к этому фактору и, по-видимому, обладает не чисто физическим смыслом, а скорее духовным/душевным. 2-й фактор «Материальное благополучие» у НЗ ожидаемо объединяет ценностно-смысловые структуры: (13) *материальное благополучие*, (11) *улучшение жилищных условий*, (12) *профессиональная и общественная успешность* с факторными нагрузками более 0,7.

Наличие малого количества факторов, по-видимому, является свидетельством того, что представители этой группы обладают малым количеством метаценностей (метасмыслов), которые стоят за их оценками значимости окружающего. Фактически это говорит о слабо дифференцированной, «черно-белой» системе метаценностей (метасмыслов), когда в

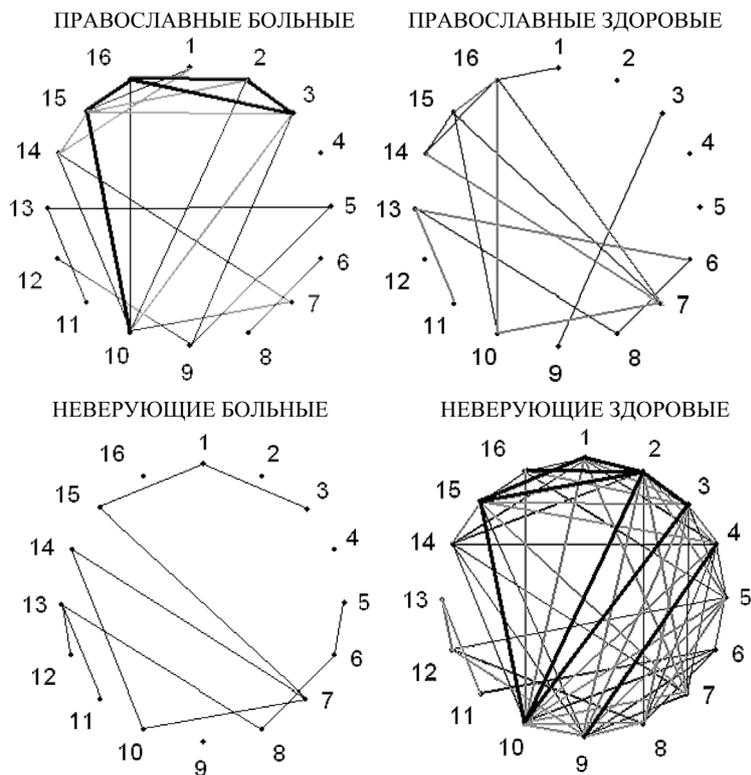


Рис. 1. Корреляционная структура ценностно-смысловых образований у разных групп испытуемых: 1–16 — ценностные высказывания из табл. 1, выступившие в качестве элементов для оценки; $1 > r \geq 0,7$; $0,7 > r \geq 0,6$; $0,6 > r \geq 0,5$. — Все корреляции значимы на уровне $p \geq 0,001$.

оценках значимости самых *различных* сторон жизни у этих испытуемых проявляется *одна и та же* метаценность. Таким образом, «клубок» корреляционных связей между конкретными ценностно-смысловыми структурами у НЗ, представленный на рис. 1, следует интерпретировать, скорее, как свидетельство слабой дифференцированности ЦСС. Обратим внимание на то, что вес первого фактора существенно выше, чем второго, т. е. репрезентируемая первым фактором метаценность «Духовное и душевное» существенно действеннее, значимее метаценности «Материальное благополучие», представленной вторым фактором.

Выявленные в группе НБ 5 факторов указывают на то, что содержание и структура ЦСС больных ка-

чественно и количественно отличаются от ЦСС неверующих здоровых испытуемых. Главная особенность структуры их факторов как соответствующих метаценностей (метасмыслов) – равенство по величине, *отсутствие ведущего фактора*. Принимая во внимание выявленную выше фрагментарность корреляций между ценностно-смысловыми образованиями у НБ, в психологическом смысле это может быть свидетельством слабой структурированности и иерархизованности ЦСС у данных лиц. На первом месте стоит фактор «Общение с родными и близкими», а на втором – «Здоровье и уверенность в будущем»; на третьем – «Стремление (абстрактное) к Богу и поиск смысла жизни».

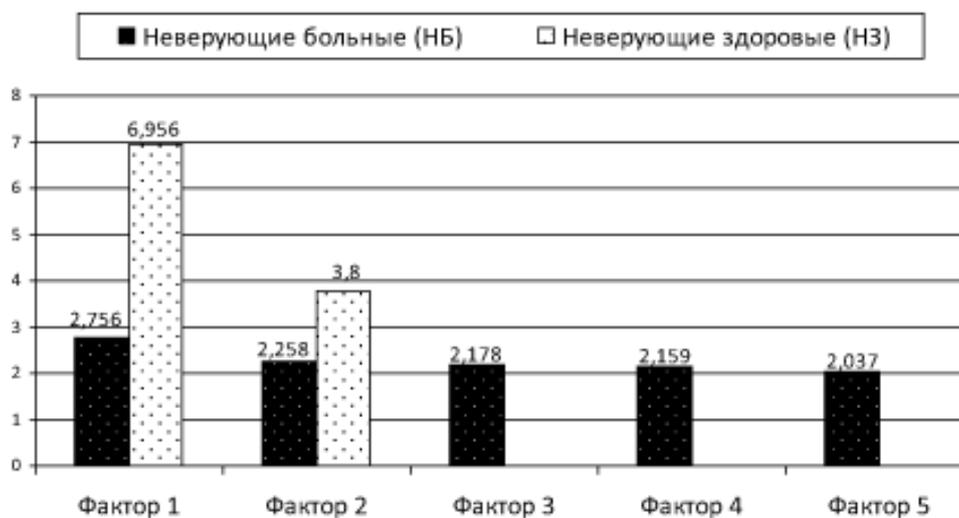


Рис. 2. Факторы, репрезентирующие мета-ценности (мета-смыслы) у неверующих:

фактор 1: НБ – Общение с родными, близкими; НЗ – «Духовное и душевное»; *фактор 2:* НБ – Здоровье и уверенность в будущем; НЗ – «Материальное благополучие»; *фактор 3:* НБ – Стремление к Богу (абстрактное) и поиск смысла жизни; *фактор 4:* НБ – Самореализация в профессии; *фактор 5:* НБ – Материальное благополучие, допускающее агрессию

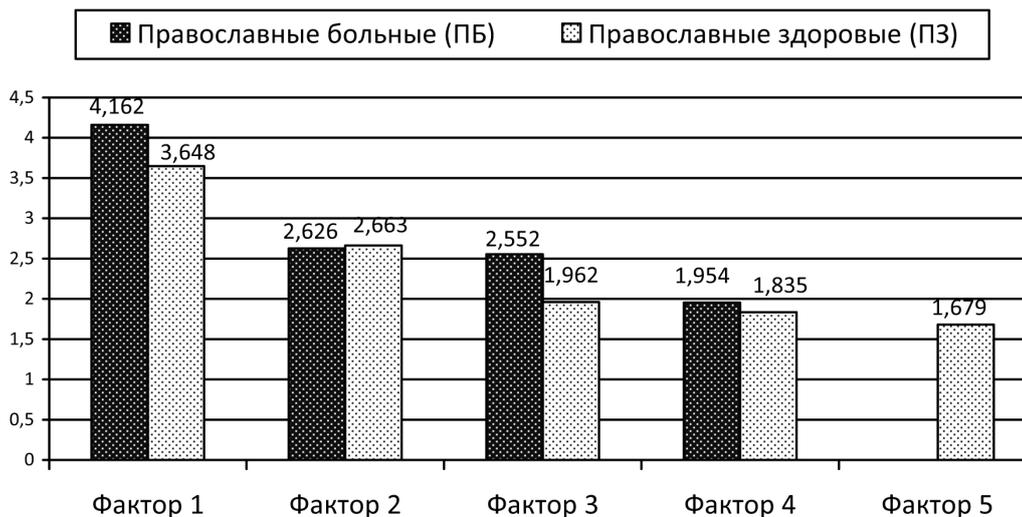


Рис. 3. Факторы, репрезентирующие мета-ценности (мета-смыслы) у православных верующих:

фактор 1: ПБ – Деятельное стремление к Богу и реализация смысла своего существования, с бережным отношением к людям; ПЗ – Личностные, близкие отношения к людям при стремлении к Богу; *фактор 2:* ПБ – Материальное благополучие в земном мире; ПЗ – Материальное благополучие, стабильность; *фактор 3:* ПБ – «Бескорыстное» умение ладить, не причиняя вреда; ПЗ – Развитие духовных качеств как смысл существования; *фактор 4:* ПБ – Чувство внутренней уверенности, безопасности; ПЗ – Здоровье; *фактор 5:* ПЗ – Творчество

Подобная картина нам представляется следствием болезни. В данной группе проявляется, прежде всего, стремление в условиях болезни найти поддержку у родных и близких. Естественна в ситуации болезни и особая (возросшая по сравнению со здоровым состоянием) озабоченность своим здоровьем, и связь здоровья с уверенностью в будущем. Выделение фактора «Стремление к Богу (абстрактное) и поиск смысла жизни» также понятны: болезнь ставит человека в особые условия, в которых он не может существовать так, как он жил до болезни. В частности, в этой ситуации становится недостижимым тот смысл жизни, который был у него раньше, и актуальной становится ситуация обретения смысла жизни в новых сложных условиях. Обращение к Богу в этом поиске вполне естественно, несмотря на то, что сами испытуемые данной группы определяют себя как людей неверующих. Данное стремление НБ к Богу абстрактно в том смысле, что осуществляется без понимания тех или иных путей к Богу, предлагаемых религией. Фактор «Самореализация в профессии», скорее всего, является способом сохранить связь с обществом — актуальной задачей для психически больного. Наконец, присутствующая у всех групп испытуемых метаценность материального благополучия выражена у НБ соответствующим фактором, допускающим агрессию для ее достижения.

Православные больные и православные здоровые. Обе группы испытуемых показывают набор из нескольких метаценностей (метасмыслов): у ПБ выделилось 4 фактора, у ПЗ — 5 факторов. Наличие ведущих факторов с хорошими весами при той связанности ценностно-смысловых образований, которая представлена выше на рис.1, в данных группах скорее следует интерпретировать как свидетельство сложности организации ЦСС у этих испытуемых. Первые факторы, связанные со стремлением к Богу, в обеих группах являются ведущими со значимым отрывом по весу от остальных. При этом их отрыв от остальных у ПБ больше, чем у ПЗ. Вторые факторы, фиксирующие метаценность материального благополучия в обеих группах практически равны по весам. Четвертые факторы также близки по весам и выражают «Чувство внутренней уверенности, безопасности» у ПБ и «Здоровье» у ПЗ. Пятый фактор «Творчество» в выборке ПЗ имеет небольшой вес. При сопоставлении групп ПБ и ПЗ обращает на себя внимание совпадение первых и вторых факторов (самых значимых), как по ценностно-смысловому наполнению, так и по их месту в факторной структуре. Вторые факторы совпадают еще и по весу. Из этого можно сделать **предварительный вывод: психическая болезнь не разрушает основу структуры ЦСС у лиц с религиозным мировоззрением и позволяет сохранить ключевые элементы ее содержания.**

В третьих факторах группы расходятся. Если у ПБ данный фактор выражает метаценность «Бескорыстное» умение ладить, не причиняя вреда», то у ПЗ — «Развитие духовных качеств как смысл существования». Интересно отметить, что третий фактор

у ПЗ близок к третьему же фактору у НБ — «Стремление к Богу (абстрактное) и поиск смысла жизни». Однако ценностно-смысловое наполнение этих факторов радикально различается. В отличие от НБ, для ПЗ ценности «духовных качеств» и их «развития» основываются не на абстрактных представлениях, а на конкретном содержании, заложенном в православном вероучении. «Бескорыстное» умение ладить, не причиняя вреда», с одной стороны, подчеркивает социальную направленность ценностно-смысловых структур ПБ, а, с другой стороны, отражает важность для испытуемых *мирных* отношений (ср. с допущением НБ агрессивного поведения в пятом факторе).

Выделение фактора «Здоровье» у ПЗ, занимающего 4-е место, по-видимому, связано с христианским пониманием болезни и здоровья, а именно с тем, что болезнь не рассматривается как зло — через нее совершается благой Промысел Божий, который всегда ведет человека ко спасению. Вероятно, *данном отношением к заболеванию, а также возможностью, несмотря на болезнь, реализовывать смысл жизни через устремленность к Богу можно объяснить устойчивость ЦСС православных людей в ситуации болезни.* Характерно, что у ПБ отдельного фактора с четко выраженной ценностью (5) *здоровье* не наблюдается. Данная ценность у этой группы входит во второй фактор «Материальное благополучие в земном мире» с достаточно большим весом **0,659**. Это говорит о том, что здоровье в восприятии ПБ тяготеет к материальному и является составляющей его благополучия.

ЦСС у ПБ выглядит несколько более цельной, чем у ПЗ. Возможно, это объясняется тем, что условия болезни, оказывающие деструктивное воздействие на ЦСС, являются фактором, укрепляющим имеющиеся ценностно-смысловые образования верующего и концентрирующим их в группу ключевой метаценности — деятельного стремления к Богу и реализации смысла своего существования.

В дополнение к вышесказанному о различиях между выборками в факторах, репрезентирующих метаценности (метасмыслы) испытуемых, **результаты дисперсионного анализа** показывают следующее.

С точки зрения содержания ЦСС, между *православными* (больными и здоровыми) и *неверующими* (больными и здоровыми) респондентами наблюдаются различия по таким ценностно-смысловым элементам (на уровне значимости $p \leq 0,01$), как: (2) *духовные устремления*, (16) *религиозные устремления*, (14) и (15) *общение, внимание к другим*, (3) *осмысленность жизни*, (8) *самоуважение*. Таким образом, выраженность данных элементов в ЦСС личности зависит от наличия/отсутствия религиозного мировоззрения и не зависит от наличия/отсутствия психического заболевания.

Наименее всего данные группы испытуемых различаются по ценностям (12) *профессиональная и общественная успешность* и (7) *аффилиация*, что говорит о независимости этих ценностно-смысловых образований от наличия/отсутствия религиозного мировоззрения.

В целом, ответы православных испытуемых более согласованы (наблюдается меньшая дисперсия) по ценностям (1) *высшие моральные ценности*, (2) *духовные устремления*, (3) *осмысленность жизни*, (5) *здоровье*, (16) *религиозные устремления* и менее согласованы, чем у неверующих, по ценности (6) *уверенность в будущем*.

Между *больными* (православными и неверующими) и *здоровыми* (православными и неверующими) выявлены различия (на уровне значимости $p \leq 0,01$) по группам ценностей:

- (1) *высшие моральные ценности*, (15) *общение, внимание к другим (чуткость к нуждам других людей)*;

- (5) *здоровье*, (6) *уверенность в будущем*;

- (7) *аффилиация*, (10) *семейное благополучие*, (14) *общение, внимание к другим (умение ладить с людьми)*;

- (9) *самореализация*, (12) *профессиональная и общественная успешность*, (13) *материальное благополучие*.

Данные результаты свидетельствуют о том, что перечисленные элементы ЦСС личности существенно зависят от фактора наличия/отсутствия заболевания, тогда как фактор наличия/отсутствия религиозного мировоззрения в этом случае незначим. Исключением являются ценности (14) и (15) *общение, внимание к другим*, на которые влияют оба фактора.

Заключение

Структура и содержание ценностно-смысловой сферы психически больных с религиозным мировоззрением достаточно редко становится предметом современных исследований. Накопленные на настоящий момент факты об особенностях ценностно-смысловой сферы людей, страдающих психическими расстройствами, противоречивы, что, вероятно, объясняется различиями в изучаемых выборках, а также различиями и несовершенством методического инструментария. Также важную роль могут играть такие факторы, как разные стадии заболевания, разная степень включенности испытуемых в реабилитационные и терапевтические мероприятия, индивидуальные особенности течения болезни и др. В ряде случаев психическое заболевание может приводить к сужению и искажению структуры и содержания ценностно-смысловой сферы. В других случаях изменения касаются лишь отдельных сторон ценностно-смысловой сферы и несущественны в статистическом отношении.

Результаты проведенного нами теоретического и эмпирического исследования показывают, что, в целом, фактор духовных устремлений, религиозного мировоззрения значимо влияет на структуру и содержание ценностно-смысловой сферы психически больных. При этом нами выявлены следующие закономерности.

1. Структура ценностно-смысловой сферы у психически больных с религиозным мировоззрением

характеризуется большей взаимной связанностью ценностно-смысловых образований, чем у психически больных неверующих людей. Вместе с тем она незначительно отличается от структуры ценностно-смысловой сферы у условно здоровых верующих — у больных верующих наблюдается несколько более выраженная *связанность* ценностно-смысловых элементов, чем у условно здоровых верующих. По-видимому, это является необходимым условием для совладания с негативными психологическими последствиями заболевания.

2. По сравнению с психически больными верующими, у больных неверующих наблюдается существенное разрушение цельности и множественности взаимосвязей между ценностно-смысловыми образованиями под влиянием болезни.

3. Содержание ценностно-смысловой сферы психически больных с религиозным мировоззрением отличается от содержания ценностно-смысловой сферы неверующих людей (больных и условно здоровых), но имеет сходство с содержанием ценностно-смысловой сферы условно здоровых верующих.

4. В содержании ценностно-смысловой сферы психически больных с религиозным мировоззрением метаценностями являются (в порядке уменьшения значимости): 1 — деятельное стремление к Богу и реализация смысла своего существования в сочетании с бережным отношением к людям; 2 — материальное благополучие в земном мире; 3 — «бескорыстное» умение ладить, не причиняя вреда; 4 — чувство внутренней уверенности, безопасности. В содержании ценностно-смысловой сферы психически больных нерелигиозных людей в качестве фундаментальной метаценности выступает значимость ближайшего социального окружения — общение с родными, близкими.

В целом, можно заключить, что психическое заболевание по-разному влияет на ценностно-смысловую сферу верующих и неверующих людей. У неверующих структура и содержание ценностно-смысловой сферы в ходе болезни существенно меняется. У лиц с религиозным мировоззрением заболевание не разрушает основу структуры ценностно-смысловой сферы и позволяет сохранить ключевые элементы ее содержания. Устойчивость этой сферы у верующих больных, вероятно, объясняется возможностью, несмотря на болезнь, реализовывать смысл жизни через устремленность к Богу и особым, соответствующим религиозному мировоззрению, отношением к заболеванию. Понятия «здоровье» и «болезнь» включены в мировоззрение верующих, в общий контекст их духовной, душевной и телесной жизни. Поэтому факт появления психического заболевания, как представляется, не вносит критических изменений в их картину мира и ценностно-смысловую сферу.

Безусловно, данные выводы носят предварительный характер и нуждаются в дополнительной проверке на выборках большего объема и на испытуемых с разными видами психических расстройств.

Литература

1. Борисова О.А., Гусев В.В., Дробашенко Т.Г., Пятницкая Л.Н., Слоневский Ю.А., Комисарова С.А. Опыт конфессионально-ориентированной работы с психически больными, основанной на анализе их религиозного мировоззрения // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 3. С. 176–187.
2. Букановская Т.И., Алборова Р.Н., Бабаянц А.Г. Ценностные ориентации личности в свете дестигматизации и реабилитации больных шизофренией // Кубанский научный медицинский вестник. 2011. № 6(129). С. 28–33.
3. Витюнина Т.А. Ценностно-смысловая сфера больных шизофренией // Вестник РГГУ. Серия «Психология». 2010. № 17(61). С. 241–258.
4. Двойнин А.М. Психологические особенности религиозной личности, влияющие на реабилитационную работу с больными, страдающими психическими расстройствами // Психиатрия. 2016. № 70(2). С. 50–54.
5. Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология: Избранные психологические труды. 4-е изд., стер. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. 414 с.
6. Копейко Г.И., Борисова О.А., Казьмина О.Ю. Религиозные копинг-стратегии в реабилитации психически больных // Психиатрия. 2016. № 70(2). С. 40–49.
7. Коченов М.М., Николаева В.В. Мотивация при шизофрении. М.: МГУ, 1978. 88 с.
8. Леонтьева Е.М., Головина О.Е. Современное общество и его ценности глазами психически больных людей // Система ценностей современного общества. 2010. № 15. С. 223–230.
9. Леонтьева Е.М. Анализ ценностных ориентаций больных шизофренией // Сибирский психологический журнал. 2013. № 4. С. 14–22.
10. Леонтьева Е.М., Корнеев А.А. Использование методики «Классификация ценностей» как инструмента изучения ценностного мышления больных шизофренией // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 100–109.
11. Осокина О.И., Абрамов В.А., Путятин Г.Г., Пырклов С.Г., Выговская Е.М., Денисов Е.М., Голоденко О.Н. Исследование жизненных смыслов и ценностных ориентаций у больных, перенесших манифестный приступ шизофрении // Запорожский медицинский журнал. 2014. № 3 (84). С. 77–80.
12. Пашковский В.Э. Психические расстройства с религиозно-мистическими переживаниями: Краткое руководство для врачей. СПб.: СПбМАПО, 2007. 144 с.
13. Полищук Ю.И. Значение религиозной веры как лечебного и реабилитационного фактора при психических расстройствах непсихотического уровня // Независимый психиатрический журнал. 2001. № IV. С. 63–67.
14. Полищук Ю.И., Летникова З.В. Фактор духовности в психиатрии и психотерапии // Психическое здоровье. 2010. № 3. С. 57–61.
15. Садловская Ю.В. Особенности ценностных ориентаций пациентов психиатрической больницы, проходящих курс реабилитации // Эффективные инструменты современных наук – 2010 [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/11_EISN_2010/Psihologia/63926.doc.htm (дата обращения: 01.11.2019).
16. Тарарухина М.И., Ионцева М.В. Техника репертуарных решеток Дж. Келли // Социология: методология, методы, математическое моделирование (4М). 1997. № 8. С. 114–138.

References

1. Borisova O.A., Gusev V.V., Drobashenko T.G., Pyatnitskaya L.N., Slonevskii Yu.A., Komisarova S.A. Opyt konfessional'no-orientirovannoi raboty s psikhicheski bol'nymi, osnovannoi na analize ikh religioznogo mirovozzreniya [Confessional-oriented rehabilitation practice with mental patients based on the analysis of their religious world-view]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2010, no. 3, pp. 176–187. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Bukanovskaya T.I., Alborova R.N., Babayants A.G. Tsennostnye orientatsii lichnosti v svete destigmatizatsii i reabilitatsii bol'nykh shizofreniei [Person's value orientations in the light of destigmatization and rehabilitation of patients with schizophrenia]. *Kubanskii nauchnyi meditsinskii vestnik* [Kuban Scientific Medical Bulletin], 2011. Vol. 129, no. 6, pp. 28–33.
3. Vityunina T.A. Tsennostno-smyslovaya sfera bol'nykh shizofreniei [Value and meaning domain of patients with schizophrenia]. *Vestnik RGGU. Seriya «Psikhologiya»* [RGGU Bulletin. Psychology], 2010. Vol. 61, no. 17, pp. 241–258..
4. Dvoinin A.M. Psikhologicheskie osobennosti religioznoi lichnosti, vliyayushchie na reabilitatsionnyu rabotu s bol'nymi, stradayushchimi psikhicheskimi rasstroistvami [Psychological peculiarities of the religious personality, which influence on rehabilitation work for mentally disordered individuals]. *Psikhiatriya* [Psychiatry], 2016. Vol. 70, no. 2, pp. 50–54.
5. Zeigarnik B.V. Psikhologiya lichnosti: norma i patologiya: Izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychology of personality: norm and pathology: Selected psychological works]. 4-e izd., ster. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2007. 414 p.
6. Kopeiko G.I., Borisova O.A., Kazmina O.Yu. Religioznye koping-strategii v reabilitatsii psikhicheski bol'nykh [Religious coping strategies in rehabilitations of mentally ill]. *Psikhiatriya* [Psychiatry], 2016. Vol. 70, no. 2, pp. 40–49.
7. Kochenov M.M., Nikolaeva V.V. Motivatsiya pri shizofrenii [Motivation in the context of schizophrenia]. Moscow: Publ. MSU, 1978. 88 p.
8. Leontieva E.M., Golovina O.E. Sovremennoe obshchestvo i ego tsennosti glazami psikhicheski bol'nykh lyudei [Modern society and its values through the eyes of mentally ill people. *Sistema tsennostei sovremennogo obshchestva* [The System of Values of Modern Society], 2010, no. 15, pp. 223–230.
9. Leontieva E.M. Analiz tsennostnykh orientatsii bol'nykh shizofreniei [The analysis of value orientations of patients with schizophrenia]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2013, no. 4, pp. 14–22.
10. Leontieva E.M., Korneev A.A. Ispol'zovanie metodiki «Klassifikatsiya tsennostei» kak instrumenta izucheniya tsennostnogo myshleniya bol'nykh shizofreniei [Using the method of “classification of values” as tool for studies of value thinking in schizophrenic patients]. *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental Psychology], 2014. Vol. 7, no. 4, pp. 100–109. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Osokina O.I., Abramov V.A., Putyatin G.G., Pyrklov S.G., Vygovskaya E.M., Denisov E.M., Golodenko O.N. Issledovanie zhiznennykh smyslov i tsennostnykh orientatsii u bol'nykh, perenessikh manifestnyi pristup shizofrenii [Meanings of life and value orientations in patients with manifestation of schizophrenia]. *Zaporozhskii meditsinskii zhurnal* [Zaporozhye Medical Journal], 2014. Vol. 84, no. 3, pp. 77–80.

17. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: руководство по репертуарным личностным методикам. М.: Прогресс, 1987. 236 с.
18. Bonelli R.M., Koenig H.G. Mental disorders, religion and spirituality 1990 to 2010: A systematic evidence-based review // *Journal of Religion & Health*. 2013. Vol. 52(2). P. 657–673. doi:10.1007/s10943-013-9691-4
19. Borrás L., Mohr S., Gillieron C., Brandt P.-Y., Reiben I., Leclerc C., Huguélet Ph. Religion and spirituality: How clinicians in Quebec and Geneva cope with the issue when faced with patients suffering from chronic psychosis // *Community Mental Health Journal*. 2010. Vol. 46(1). P. 77–86. doi: 10.1007/s10597-009-9247-y
20. De Fazio P., Gaetano R., Caroleo M., Cerminara G., Giannini F., Moreno M.J.J., Díaz M.J.M., León A.M., Segura-García C. Religiousness and spirituality in patients with bipolar disorder // *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*. 2015. Vol. 19(4). P. 233–237. doi: 10.3109/13651501.2014.1000929
21. Gomi S., Starnino V.R., Canda E.R. Spiritual assessment in mental health recovery // *Community Mental Health Journal*. 2014. Vol. 50(4). P. 447–453. doi:10.1007/s10597-013-9653-z
22. Heilman S.C., Witztum E. All in faith: Religion as the idiom and means of coping with distress // *Mental Health, Religion & Culture*. 2000. Vol. 3(2). P. 115–124. doi:10.1080/713685606
23. Huguélet Ph., Guillaume S., Vidal S., Mohr S., Courtet Ph., Villain L., Girod Ch., Hasler R., Prada P.B., Olié E., Perroud N.A. Values as determinant of meaning among patients with psychiatric disorders in the perspective of recovery // *Scientific Reports*. 2016. Vol. 6. doi: 10.1038/srep27617
24. Huguélet Ph., Mohr S.M., Olié E., Vidal S., Hasler R., Prada P.B., Bancila M., Courtet Ph., Guillaume S., Perroud N.A. Spiritual meaning in life and values in patients with severe mental disorders // *Journal of Nervous and Mental Disease*. 2016. Vol. 204(6). P. 409–414. doi: 10.1097/NMD.0000000000000495
25. Johnson K.S., Tulskey J.A., Hays J.C., Arnold R.M., Olsen M.K., Lindquist J.H., Steinhauer K.E. Which domains of spirituality are associated with anxiety and depression in patients with advanced illness? // *Journal of General Internal Medicine*. 2011. Vol. 26(7). P. 751–758. doi:10.1007/s11606-011-1656-2
26. Koenig H.G., George L.K., Peterson B.L. Religiosity and remission of depression in medically ill older patients // *American Journal of Psychiatry*. 1998. Vol. 155. P. 536–542. doi:10.1176/ajp.155.4.536
27. Macmin L., Foskett J. “Don’t be afraid to tell.” The spiritual and religious experience of mental health service users in Somerset // *Mental Health, Religion & Culture*. 2004. Vol. 7 (1). P. 23–40. doi:10.1080/13674670310001602508
28. Maercker A., Mohiyeddini C., Müller M., Xie W., Hui Yang Z., Wang J., Müller J. Traditional versus modern values, self-perceived interpersonal factors, and posttraumatic stress in Chinese and German crime victims // *Psychology and Psychotherapy*. 2009. Vol. 82. P. 219–232. doi:10.1348/147608308X380769
29. Maercker A., Zhang X.Ch., Gao Zh., Kochetkov Ya., Lu Sh., Sang Sh., Yang Sh., Schneider S., Margraf J. Personal value orientation as mediated predictors of mental health: A three-culture study of Chinese, Russian, and German university students // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2015. Vol. 15. P. 8–17. doi:10.1016/j.ijchp.2014.06.001
12. Pashkovskii V.E. Psikhicheskie rasstroistva s religiozno-misticheskimi perezhivaniyami: Kratkoe rukovodstvo dlya vrachei [Mental disorders with religious and mystical experiences: Brief guide for doctors]. Saint-Petersburg: SPbMAPE, 2007. 144 p.
13. Polishchuk Yu.I. Znachenie religioznoi very kak lechebnogo i reabilitatsionnogo faktora pri psikhicheskikh rasstroistvakh nepsikhoticheskogo urovnya [The significance of the religious faith as a treatment and rehabilitation factor in mental disorders of the nonpsychotic level]. *Nezavisimiy psikhiatricheskii zhurnal [Independent Psychiatric Journal]*, 2001, no. IV, pp. 63–67.
14. Polishchuk Yu.I., Letnikova Z.V. Faktor dukhovnosti v psikhii i psikhoterapii [Spiritual factor in psychiatry and psychotherapy]. *Psikhicheskoe zdorov’e [Mental Health]*, 2010, no. 3, pp. 57–61.
15. Sadlovskaya Yu.V. Osobennosti tsennostnykh orientatsii patsientov psikhiatricheskoi bol’nitsy, prokhodyashchikh kurs reabilitatsii [Features of value orientations of psychiatric hospital patients undergoing rehabilitation course] [Elektronny resurs]. *Effektivnye instrumenty sovremennykh nauk – 2010 [Effective Instruments of Modern Sciences – 2010]*. Available at: http://www.rusnauka.com/11_EISN_2010/Psihologia/63926.doc.htm (Accessed 01.11.2019).
16. Taratukhina M.I., Iontseva M.V. Tekhnika repertuarnykh reshiotok J. Kelly [Repertory grid technique]. *Sotsiologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovanie (4 M)* [Sociology: methodology, methods, math modeling (4M)], 1997, no. 8, pp. 114–138.
17. Fransella F., Bannister D. Novyi metod issledovaniya lichnosti: rukovodstvo po repertuarnym lichnostnym metodikam [New method of investigating personality: A guide to repertory personal methods]. Moscow: Progress, 1987. 236 p. (In Russ.).
18. Bonelli R.M., Koenig H.G. Mental disorders, religion and spirituality 1990 to 2010: A systematic evidence-based review. *Journal of Religion & Health*, 2013. Vol. 52, no. 2, pp. 657–673. doi:10.1007/s10943-013-9691-4
19. Borrás L., Mohr S., Gillieron C., Brandt P.-Y., Reiben I., Leclerc C., Huguélet Ph. Religion and spirituality: How clinicians in Quebec and Geneva cope with the issue when faced with patients suffering from chronic psychosis. *Community Mental Health Journal*, 2010. Vol. 46, no. 1, pp. 77–86. doi:10.1007/s10597-009-9247-y
20. De Fazio P., Gaetano R., Caroleo M., Cerminara G., Giannini F., Moreno M.J.J., Díaz M.J.M., León A.M., Segura-García C. Religiousness and spirituality in patients with bipolar disorder. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 2015. Vol. 19, no. 4, pp. 233–237. doi: 10.3109/13651501.2014.1000929
21. Gomi S., Starnino V.R., Canda E.R. Spiritual assessment in mental health recovery. *Community Mental Health Journal*, 2014. Vol. 50, no. 4, pp. 447–453. doi:10.1007/s10597-013-9653-z
22. Heilman S.C., Witztum E. All in faith: Religion as the idiom and means of coping with distress. *Mental Health, Religion & Culture*, 2000. Vol. 3, no. 2, pp. 115–124. doi:10.1080/713685606
23. Huguélet Ph., Guillaume S., Vidal S., Mohr S., Courtet Ph., Villain L., Girod Ch., Hasler R., Prada P.B., Olié E., Perroud N.A. Values as determinant of meaning among patients with psychiatric disorders in the perspective of recovery. *Scientific Reports*, 2016. Vol. 6, pp. 27617. doi:10.1038/srep27617
24. Huguélet Ph., Mohr S.M., Olié E., Vidal S., Hasler R., Prada P.B., Bancila M., Courtet Ph., Guillaume S., Perroud N.A. Spiritual meaning in life and values in patients with severe mental disorders. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 2016. Vol. 204, no. 6, pp. 409–414. doi:10.1097/NMD.0000000000000495

30. Mohr S., Borrás L., Nolan J., Gillieron C., Brandt P.-Y., Eytan A., Leclerc C., Perroud N., Whetten K., Pieper C., Koenig H.G., Huguelet Ph. Spirituality and religion in outpatients with schizophrenia: A multi-site comparative study of Switzerland, Canada, and the United States // *International Journal of Psychiatry in Medicine*. 2012. Vol. 44 (1). P. 29–52. doi:10.2190/PM.44.1.c
31. Mohr S., Huguelet Ph. The wishes of outpatients with severe mental disorders to discuss spiritual and religious issues in their psychiatric care // *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*. 2014. Vol. 18(4). P. 304–307. doi:10.3109/13651501.2014.902071
32. Mohr S., Perroud N., Gillieron C., Brandt P.-Y., Reiben I., Borrás L., Huguelet Ph. Spirituality and religiousness as predictive factors of outcome in schizophrenia and schizo-affective disorders // *Psychiatry Research*. 2011. Vol. 186 (2–3). P. 177–182. doi:10.1016/j.psychres.2010.08.012
33. Norris F.M., Jones H.G., Norris H. Articulation of the conceptual structure in obsessional neurosis // *British Journal of Social and Clinical Psychology*. 1970. Vol. 9. P. 264–274.
34. Ouwehand E., Wong K., Boeije H., Braam A. Revelation, delusion or disillusion: Subjective interpretation of religious and spiritual experiences in bipolar disorder // *Mental Health, Religion & Culture*. 2014. Vol. 17(6). P. 615–628. doi:10.1080/13674676.2013.874410
35. Pargament K.I. *The psychology of religion and coping: theory, research, practice*. New York: Guilford, 1997.
36. Pargament K.I., Lomax J.W. Understanding and addressing religion among people with mental illness // *World Psychiatry*. 2013. Vol. 12(1). P. 26–32. doi:10.1002/wps.20005
37. Pesut B., Clark N., Maxwell V., Michalak E.E. Religion and spirituality in the context of bipolar disorder: a literature review // *Mental Health, Religion & Culture*. 2011. Vol. 14 (8). P. 785–796. doi:10.1080/13674676.2010.523890
38. Stroppa A., Moreira-Almeida A. Religiosity, mood symptoms, and quality of life in bipolar disorder // *Bipolar Disorder*. 2013. Vol. 15(4). P. 385–393. doi:10.1111/bdi.12069
39. Tepper L., Rogers S.A., Coleman E.M., H.N. Malony. The prevalence of religious coping among patients with persistent mental illness // *Psychiatric Services*. 2001. Vol. 52(5). P. 660–665. doi:10.1176/appi.ps.52.5.660
25. Johnson K.S., Tulsy J.A., Hays J.C., Arnold R.M., Olsen M.K., Lindquist J.H., Steinhauer K.E. Which domains of spirituality are associated with anxiety and depression in patients with advanced illness? *Journal of General Internal Medicine*, 2011. Vol. 26, no. 7, pp. 751–758. doi:10.1007/s11606-011-1656-2
26. Koenig H.G., George L.K., Peterson B.L. Religiosity and remission of depression in medically ill older patients. *American Journal of Psychiatry*, 1998. Vol. 155, pp. 536–542. doi:10.1176/ajp.155.4.536
27. Macmin L., Foskett J. “Don’t be afraid to tell.” The spiritual and religious experience of mental health service users in Somerset. *Mental Health, Religion & Culture*, 2004. Vol. 7, no. 1, pp. 23–40. doi:10.1080/13674670310001602508
28. Maercker A., Mohiyeddini C., Müller M., Xie W., Hui Yang Z., Wang J., Müller J. Traditional versus modern values, self-perceived interpersonal factors, and posttraumatic stress in Chinese and German crime victims. *Psychology and Psychotherapy*, 2009. Vol. 82, pp. 219–232. doi:10.1348/147608308X380769
29. Maercker A., Zhang X.Ch., Gao Zh., Kochetkov Ya., Lu Sh., Sang Sh., Yang Sh., Schneider S., Margraf J. Personal value orientation as mediated predictors of mental health: A three-culture study of Chinese, Russian, and German university students. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2015. Vol. 15, pp. 8–17. doi:10.1016/j.ijchp.2014.06.001
30. Mohr S., Borrás L., Nolan J., Gillieron C., Brandt P.-Y., Eytan A., Leclerc C., Perroud N., Whetten K., Pieper C., Koenig H.G., Huguelet Ph. Spirituality and religion in outpatients with schizophrenia: A multi-site comparative study of Switzerland, Canada, and the United States. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 2012. Vol. 44, no. 1, pp. 29–52. doi:10.2190/PM.44.1.c
31. Mohr S., Huguelet Ph. The wishes of outpatients with severe mental disorders to discuss spiritual and religious issues in their psychiatric care. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 2014. Vol. 18, no. 4, pp. 304–307. doi:10.3109/13651501.2014.902071.
32. Mohr S., Perroud N., Gillieron C., Brandt P.-Y., Reiben I., Borrás L., Huguelet Ph. Spirituality and religiousness as predictive factors of outcome in schizophrenia and schizo-affective disorders. *Psychiatry Research*, 2011. Vol. 186, no. 2–3, pp. 177–182. doi:10.1016/j.psychres.2010.08.012
33. Norris F.M., Jones H.G., Norris H. Articulation of the conceptual structure in obsessional neurosis. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1970. Vol. 9, pp. 264–274.
34. Ouwehand E., Wong K., Boeije H., Braam A. Revelation, delusion or disillusion: Subjective interpretation of religious and spiritual experiences in bipolar disorder. *Mental Health, Religion & Culture*, 2014. Vol. 17, no. 6, pp. 615–628. doi:10.1080/13674676.2013.874410
35. Pargament K.I. *The psychology of religion and coping: theory, research, practice*. New York: Guilford, 1997.
36. Pargament K.I., Lomax J.W. Understanding and addressing religion among people with mental illness. *World Psychiatry*, 2013. Vol. 12, no. 1, pp. 26–32. doi:10.1002/wps.20005
37. Pesut B., Clark N., Maxwell V., Michalak E.E. Religion and spirituality in the context of bipolar disorder: a literature review. *Mental Health, Religion & Culture*, 2011. Vol. 14, no. 8, pp. 785–796. doi:10.1080/13674676.2010.523890
38. Stroppa A., Moreira-Almeida A. Religiosity, mood symptoms, and quality of life in bipolar disorder. *Bipolar Disorder*, 2013. Vol. 15, no. 4, pp. 385–393. doi:10.1111/bdi.12069
39. Tepper L., Rogers S.A., Coleman E.M., Malony H.N. The prevalence of religious coping among patients with persistent mental illness. *Psychiatric Services*, 2001. Vol. 52, no. 5, pp. 660–665. doi:10.1176/appi.ps.52.5.660

Биографический концепт как психологическое средство осмысления жизни

М.В. Клементьева*,
ФГБОУ ВО ТулГУ, Тула, Россия,
marinaklementyva@yandex.ru

В статье рассмотрены биографические концепты как языковые знаки, выражающие обобщенное знание личности о смысле жизни в автобиографическом нарративе. В русле культурно-исторической психологии биографические концепты исследованы как психологические средства осознания смысла жизни. Гипотезой исследования является предположение о том, что уровень обобщенности биографических концептов взаимосвязан с уровнем осмысленности жизни и рефлексии личности в период взрослости. Выборку составили данные, полученные от 110 человек в возрасте от 17 до 57 лет. В исследовании измерялись показатели обобщенности биографического концепта автобиографического нарратива, а также показатели биографической рефлексии, осмысленности жизни и типа рефлексии. Мы обнаружили, что уровень обобщенности биографических концептов в период взрослости изменяется — от неупорядоченного множества признаков значения концепта (синкрет) через выделение формальных признаков, ассоциативно связанных с концептом (комплекс) к абстрагированию и обобщению значения концепта (понятие). В исследовании выявлено, что повышение с возрастом уровня обобщенности биографических концептов связано с повышением осмысленности жизни и уровнем рефлексивного развития личности.

Ключевые слова: биографический концепт, автобиографический нарратив, рефлексия, значение, смысл жизни.

The Biographical Concept as a Psychological Means of Life Reflection

M.V. Klementyeva,
Tula State University, Tula, Russia,
marinaklementyva@yandex.ru

The article focuses on biographical concepts as linguistic signs expressing an individual's generalized knowledge of the meaning of life in an autobiographical narrative. In the mainstream of cultural-historical psychology, the biographical concepts are considered as psychological tools for reflecting on the meaning of life. We hypothesized that the level of generalization of the biographical concepts correlates with the level of awareness and personality reflection in adulthood. The sample of our study consisted of 110 people aged 17–57 years. The study measured the following four factors: generalization of the biographical concept in the autobiographical narrative; biographical reflection; meaningfulness of life; type of reflection. We found that the level of generalization of the biographical concepts in adulthood undergoes a transition from the unstructured set of attributes of the concept's meaning (the syncret), through the isolation of formal attributes associated with the concept (the complex), to the abstract and generalized meaning of the concept

Для цитаты:

Клементьева М.В. Биографический концепт как психологическое средство осмысления жизни // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 68–78. doi:10.17759/chp.2019150407

For citation:

Klementyeva M.V. The Biographical Concept as a Psychological Means of Life Reflection. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 68–78. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150407

* *Клементьева Марина Владимировна*, доктор психологических наук, профессор, Тульский государственный университет (ФГБОУ ВО ТулГУ), Тула, Россия. E-mail: *marinaklementyva@yandex.ru*
Klementyeva Marina Vladimirovna, PhD in Psychology, Professor, Tula State University, Tula, Russia. E-mail: *marinaklementyva@yandex.ru*

(the notion). Also, higher levels of generalization of the biographical concepts in midlife as compared to early adulthood are associated with the individuals' increasing awareness of life and reflection skills.

Keywords: biographical concept, autobiographical narrative, reflection, meaning, meaning of life.

Введение

Проблема смысла жизни является фундаментальной психологической проблемой, приобретая все большую актуальность в условиях стремительных трансформаций культуры и общества в XXI веке, которые изменяют социальную ситуацию развития взрослых людей, ориентируют на поиск и создание новых экзистенциальных смыслов жизни.

Экзистенциальный смысл жизни представляет собой «... знание порядка, последовательности и цели своей жизни, стремление к достижению достойных целей, а также сопутствующее этому чувство удовлетворения» [22, р. 41]. Согласно исследованиям в области экзистенциальной психологии (П. Вонг, Д.А. Леонтьев, А. Лэнгле, Г. Рекер и др.), человек признается автором жизни, способным создавать новые смыслы жизни. С этой точки зрения важен вопрос о психологических средствах осмысления жизни.

Принимая положение о *знаково-символическом опосредствовании* процессов развития смысловой сферы личности, разработанное в культурно-исторической психологии [2; 8; 11; 14; 15], положение об автобиографическом нарративе как *повествовательной форме осмысления* человеком жизни в нарративной психологии [23, 24] и положение об автобиографировании как условия развития психических новообразований на этапе взрослости, выдвинутом в экзистенциально-нарративном подходе Е.Е. Сапоговой [12], в качестве перспективного направления разработки проблемы смысла жизни в психологии развития рассматриваем изучение биографических концептов как психологического средства осмысления жизни взрослых людей.

Биографический концепт (БК) — языковой знак, выражающий обобщенное знание об экзистенциальном смысле жизни в автобиографическом нарративе личности.

Традиционно исследования концептов связаны с лингвокультурологией (С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Д.С. Лихачев, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов), где концепт рассматривается как знаковое образование, посредничающее между культурой и ментальным миром человека («сгусток культуры в сознании человека» [цит по: 13]). Концепт — это *расширенное вербализованное понятие*, которое включает набор логических, этимологических, исторических, художественных признаков, житейских ассоциаций, образцов, оценок.

В настоящее время субъективная семиосфера и ее единицы (концепты) становятся предметом психологических исследований. Н.Н. Королевой исследованы генез, структура и функционирование «семиосферы — знакового пространства сознания личности» [6, с. 31], образованной вербальными, иконическими,

действенными знаками и символами, имеющими для нее значение и смысл. Е.Е. Сапоговой изучены основные гендерные концепты, определяющие возраст-половые аспекты взросления и зрелости [12].

Термин БК демонстрирует значительный объяснительный потенциал в понимании *экзистенциального смысла жизни*, эксплицированного в автобиографическом нарративе, по сравнению со смежными дефинициями, такими как: «жизненное понятие» [10], «культурный концепт автобиографии» (*cultural concept of biography*) [20], «автобиографическое знание» (*autobiographical knowledge*) [26, р. 67–93].

Разработка указанных категорий ведется в когнитивной психологии и базируется на положении Дж. Брунера (J. Bruner), Д.Р. Олсона (D.R. Olson) и др. [21; 23; 24] о нарративном мышлении (*narrative thinking*), суть которого — в интерпретации и осмыслении явлений индивидуальной жизни. Нарративными являются автобиографические размышления, которые ограничены пределами житейских представлений о смыслах, ценностях и стратегиях жизни, выражены в культурных жизненных сценариях [10; 20; 22; 26] и повествовательных сюжетах [22]. Продуктом автобиографических размышлений, включающих процессы автобиографического мышления (*autobiographical thinking*) [19; 20; 22], автобиографической памяти (*autobiographical memory*) [10; 25; 26; 28], (авто)биографической рефлексии (*autobiographical reflection*) [5; 17; 20; 22], «ментального путешествия во времени» (*mental time travel*) [25] являются «понятия», «знания» и «концепты» автобиографической тематики.

Но БК имеет отличия. Обладая характеристиками ментальной конструкции, обобщенной и вербально опосредствованной, БК связывает автобиографический текст и культурный контекст. «В содержание концепта входит и то, что традиционно относится к понятию, и то, что делает его интериоризованным, преломленным через индивидуальную жизнь, фактом культуры» [12, с. 184]. БК содержательно шире — он образован единством вербально-логических, образных, эмоциональных и «духовных» составляющих; является элементом культуры и может изменять значение; обладает сценарными и тезаурусными характеристиками.

Соотнося БК с характеристиками научных и житейских понятий в классификации школы Л.С. Выготского [2; 3; 11], специфику БК видим в интеграции их признаков. Это делает БК феноменологически близким «умным образам» (по В.В. Рубцову), выражающим в наглядно-символической форме обобщенное знание о действительности, соотносимое с языковыми знаками. Но в отличие от «умных образов» БК отражает не объективную реальность, а субъективную жизнь человека.

В русле культурно-исторической психологии БК рассматриваем как *психологическое средство осмысления жизни* в диалектике отношений «значение—смысл». Значение и смысл — «образующие» сознания [2; 4; 8], его «рефлексивный слой» (по В.П. Зинченко [4]), где значения (операциональные, предметные, вербальные) формируют связки с другими «образующими» сознания. Значения соотносены с обобщенными идеальными моделями объекта в сознании субъекта, а смыслы — с той психологической характеристикой, которую обобщенные модели обретают, функционируя в процессах, презентующих объективную реальность сознанию.

Значение БК представляет обобщенную форму отражения личностью общественно-исторического опыта проживания жизни, а *смысл* — рефлексию экзистенциального смысла жизни. Смысл БК может означиваться, приобретая обобщенную форму, а значение — осмысливаться, отражать поиск индивидуальной формы.

Предположительно, процесс осмысления значений БК может быть рассмотрен как процесс *развития понятия*. Тогда, базируясь на исходных положениях генеза значений, разработанных в школе Л.С. Выготского [2; 3], согласно которым *обобщение* является главной функцией сознания, мы можем найти все формы его становления, различающиеся по уровню обобщения: *синкрет, комплекс, понятие*.

В современной психологии осуществлена продуктивная попытка экстраполяции данной теории на изучение смыслов жизни и смерти на материале словесного творчества подростков [15].

Полагаем, что экстраполяция положений культурно-исторической концепции о генезе значений на динамику значения БК в автобиографических нарративах позволит объяснить механизм осмысления жизни.

БК-синкрет характеризует нерелексивируемое впечатление, субъективное отношение к культурному значению, случайное приписывание характеристик. *БК-комплекс* отличает связность и объективность отношения к культурному значению одновременно с конкретностью осознания характеристик, ассоциативно приписываемых. *БК-понятие* отличает рефлективное отношение к культурному значению, осознанное приписывание характеристик на основании обобщенного и существенного признака.

Исходя из принятой в гуманитарной науке традиции исследования концептов как *многомерных знаково-символических образований сознания человека* [7; 12; 13], полагаем, что содержание БК может быть интерпретировано в русле структурно-уровневой концепции сознания В.П. Зинченко [4] через совокупность рефлективных (значения и личностные смыслы), бытийных (чувственный образ, биодинамическая ткань движения и действия) и духовных (отношения между Я и Другим) элементов.

Тогда, помимо *рефлективных* компонентов БК, соотносенных со значением и личностным смыслом, можно выделить *экзистенциально-бытийные* компоненты БК (например, запахи, звуки, прикосновения

и другие факты чувственного опыта становятся *образно-символическими*), а также *духовные* компоненты БК, ассоциированные с личным присутствием в со-бытии с Другим и обнаружением субъективно значимых характеристик Я.

Дополнительно БК включает эмоциональную индикацию. Вслед за Д.А. Леонтьевым различаем рефлективное осознание смысла, стоящего за эмоциональным переживанием, и непосредственную *эмоцию* — «чувственную ткань смысла» [8, с. 165], выполняющую функцию предвосхищения ситуации, постановки задачи на ее содержательное раскрытие.

Взаимосвязь компонентов БК обеспечивается посредством рефлексии, задающей основания для самопонимания и принятия решения о поведении.

Таким образом, осмысление жизни предполагает соотношение индивидуально-личностного видения человеком своей жизни с культурным значением БК, рефлексируемое содержание которого определяется совокупностью осознаваемых образов, движений, эмоций, чувств, значений и смыслов автобиографических знаний, самоидентификаций.

Гипотезой настоящего эмпирического исследования выступило предположение о том, что уровень обобщенности значения БК взаимосвязан с уровнем осмысленности жизни и рефлексии личности в период взрослости.

Цель исследования — изучить роль БК в осмыслении жизни.

Метод

Выборка. В исследовании приняли участие 110 человек. Из них: молодых людей (до 25 лет; $M_e = 21$) — 55, взрослых (30–57 лет; $M_e = 42$) — 55. Средний возраст — $31,84 \pm 10,74$. По полу группы уравниваются.

Методики: авторские методики (ОБР и «История моей жизни» [5]), тест СЖО [7] и опросник «Дифференциальный тип рефлексии» [9].

По заданиям методики «История моей жизни» респонденты должны написать *12 историй* из своей жизни по темам, заданным значением БК. В качестве культурных значений БК использованы лингвистические признаки «модусов жизни» (по Е.Е. Сапоговой [12]).

В процессе первичной обработки данных, полученных по методике «История моей жизни», использован *контент-анализ* [1; 16].

В качестве *K*-переменных выступили:

1) *«бытийный индекс»* — слова, характеризующие модальность и интенсивность образов («запах костра», «красное солнце») и слова, характеризующие движения и действия («срывали огурцы», «спускались, а потом шли наверх»);

2) *«эмоциональный индекс»* — название эмоций, чувств, эмоциональных состояний («очень обидно», «счастлива»);

3) *«рефлективный индекс»* — слова, используемые для выражения автобиографического знания,

извлекаемого респондентом из конкретного эпизода жизни («живу так, чтобы чувствовать риск, азарт», «всегда готов на все ради того, во что верю»), и слова, выражающие отношение к нему («знал бы, где упадешь — соломки подстелил», «стала более зависимой от материальной и социальной сторон жизни»);

4) «духовный индекс» — слова, которые использованы для указания на личное присутствие (Я, мне, мой) и идентификацию Я с персонажами прецедентных текстов («как Золушка», «словно из фильма “Сельская учительница”»), родителями («Как и мой отец»), значимыми людьми.

Каждая К-переменная описана через совокупность слов и выражений. Так как тексты различались по объему, рассчитана условная частота — $pr(K)$ — по формуле:

$$pr(K) = f(K) : L(t),$$

где $f(K)$ — абсолютная частота К-переменной, а $L(t)$ — длина текста, измеряемая количеством слов.

Сумма индексов дала количественный показатель осмысленности БК.

Оценка уровня обобщенности БК основана на установлении соответствия *рефлексируемых признаков* БК лингвистическим фрагментам (слова, выражения), в которых обнаруживались вербальные значения «модусов жизни»: «1) потеря; 2) приобретение; 3) испытание; 4) геройство; 5) трикстерство; 6) авантюра; 7) долг; 8) любовь; 9) странничество; 10) хранение; 11) вера; 12) жертвенность» [13, с. 603]. Количественно обобщенность определялась по количеству словарных единиц ведущего БК.

Основанием для классификации БК по уровню обобщенности стали следующие *критерии*: 1) тип связи между признаками концепта: ситуативность, ассоциативность или системность; 2) количество признаков концепта, позволяющих его идентифицировать как рефлексируемый смысл жизненной истории.

БК-синкрет определялся в случае, если лингвистические признаки разных БК ситуативно или случайно связаны в одном тексте. *БК-комплекс* определялся в случае, если лингвистические признаки разных БК ассоциативно или семантически связаны в одном тексте. *БК-понятие* определялся в случае, если лингвистические признаки одного БК систематизированы в тексте.

Контент-анализ осуществлен четырьмя независимыми экспертами (два психолога и два филолога

с высшим образованием и опытом работы не менее двух лет). Каждый из экспертов осуществлял кодирование К-переменных с последующим расчетом индексов и уровня обобщенности БК. Далее тексты последовательно подвергнуты проверке методом экспертных оценок для оценки степени соответствия индексам по бинарной системе (да—нет), а затем — статистическому анализу. В состав группы экспертов входили: два психолога (с ученой степенью кандидата психологических наук и опытом практической психологической работы от 7 до 15 лет) и два лингвиста, имеющих базовое филологическое образование и опыт работы более 5 лет.

Статистические методы анализа данных. Использован пакет статистических программ SPSS v.21 с модулем AMOS. Проверка групповых различий осуществлена с использованием U-критерия Манна—Уитни, ϕ^* -критерия углового преобразования Фишера и ξ^2 -критерия. Выявление связей между показателями осуществлено с использованием корреляционного анализа (коэффициент Спирмена). Оценка связи БК с показателями осмысленности жизни, рефлексии и возраста проведена методом моделирования структурными уравнениями. Для оценки пригодности путевой модели использован метод максимального правдоподобия. Степень соответствия теоретической модели эмпирическим данным оценена по критериям согласия: χ^2 при $p > 0,05$; $\chi^2/df \leq 2,0$; $RMSEA \leq 0,05$; $CFI \geq 0,90$.

Оценка согласованности результатов экспертизы осуществлена с использованием коэффициента Каппы Коэна (результат значим: $k \geq 0,72$).

Результаты

Среднее значение степени осмысленности БК составило 1,95, что характеризует тексты как рефлексивные и осмысленные. С возрастом меняется как содержательная наполненность БК, так и их осмысленность (табл. 1).

Сравнительный анализ (с использованием U-критерия при попарном сравнении) показал, что статистически значимые различия (при $p < 0,01$) обнаружены в показателях бытийного индекса БК. У людей >25 лет бытийно-экзистенциальное содержание БК более выражено, чем в младшей группе.

Таблица 1
 Средние арифметические значения показателей К-переменных осмысленности БК (N = 110)

Индексы	Показатели	Группа	
		17–25 лет	30–57 лет
Бытийный индекс	К-переменные, раскрывающие модальность и интенсивность образов	0,41	0,49
	К-переменные, характеризующие движения и действия	0,29	0,37
	Общий показатель	0,70	0,86
Эмоциональный индекс	К-переменные, описывающие эмоции и чувства	0,41	0,40
Рефлексивный индекс	К-переменные, представляющие автобиографические знания	0,36	0,45
Духовный индекс	К-переменные, характеризующие самоидентификации	0,36	0,39
Общий показатель		1,83	2,1

Данные корреляционного анализа K -переменных (табл. 2) подтверждают согласованность показателей и указывают на системную организацию БК.

На основе анализа лингвистических признаков БК сгруппированы в 12 категорий, различающихся семантически, и 3 класса, различающихся по уровню обобщенности. Примеры представлены в табл. 3.

В табл. 4, представлены показатели частоты встречаемости БК, а также мера согласия (ξ^2) в возрастных группах.

Исходя из данных (табл. 4), возрастные различия характерны для БК: «геройство», «трикстерство», «авантюра», «испытание», «долг», «вера», «жертвенность».

Молодые люди осмысливают свою жизнь как интересное *приключение, авантюру* со свойственной легкомысленностью и демонстративностью; стремление к новизне и необычному опыту сопровождается неоправданным риском и надежда на случайный успех, часто не зависящий от самой личности. Осмысление авантюристичности жизни сопряжено не с отстаиванием ценностей, преодолением препятствий и готовно-

стью к обновлению, что ожидаемо в соответствии с положениями возрастной психологии XX века (и сюжетом авантюрических текстов), а напротив, жизненная авантюра осмыслена современными девушками и юношами в безразличной форме, как пассивное, бездеятельное, безучастное и безинициативное отношение к жизни, проходящей «мимо», как ожидание лучшего в будущем, которое свершится само собой, без активного вмешательства в события.

Часто использован в молодой выборке БК *трикстерства*, со свойственной демонстративностью, эпатажем, обесцениванием отношения к жизни. Содержание БК выражает отрицание смыслов жизни, нежелание действовать ради достижения цели, насмешничество и цинизм в отношении к ценностям, уход от ответственности за свои жизненные выборы.

Более часто в молодой выборке, по сравнению со старшей, использован БК *испытания* в значениях бунта и противодействия, инициации и разрешения конфликта, стремления к состязанию и соперничеству в утверждении своего мнения, позиции, установки. Конфликтное взаимодействие касалось

Таблица 2

Корреляционный анализ показателей осмысленности БК (N = 110)

Индексы	Общий показатель осмысленности концепта	Эмоциональный индекс	Рефлексивный индекс	Духовный индекс
Бытийный индекс	+0,26**	-0,03	-0,10	-0,23*
Эмоциональный индекс	+0,86**	1	+0,67**	+0,80**
Рефлексивный индекс	+0,86**	-0,10	1	+0,62**
Духовный индекс	+0,73**	-0,23*	+0,62**	1

Примечание: «*» — при $p \leq 0,01$; «**» — при $p \leq 0,05$.

Таблица 3

Примеры автобиографических нарративов, выражающих БК-любовь

Характеристика БК	Пример
Синкрет (ситуативная связь между признаками разных БК: любовь, авантюра, трикстерство, приобретение)	«Я увидела очень симпатичного парня лет 20. Мне он сразу понравился. Мне было весело в этой компании. Мы познакомились с ним и каждый день гуляли. С тех пор я стала испытывать чувства, которые до этого не знала. Мне было с ним очень хорошо, но в то же время я немного стеснялась и смущалась с ним. Но мы с ним не долго встречались. А расстались так легко, даже незаметно. До этого времени я не встречалась с мальчиками, но было интересно. Я открыла в жизни новую страницу: любовь и жизнь стала сразу ярче, интересней, разнообразнее» (О., 26 лет)
Комплекс (семантическая связь между признаками разных БК: любовь как приобретение и любовь как потеря)	«Очень теплое, светлое чувство, слезы радости, очень хорошо, уютно внутри, чувство удовлетворения от того, что это было в моей жизни. Нежность и гладкость телесных ощущений, блаженство прикосновений. Все только самое светлое, теплое, хорошее, манящий сладкий запах, искренность, теплота и нежность объятий, искренность чувства, переполняющее чувство нежности и любви, безусловная любовь, принятие и прощение. Потом — взрыв эмоций, внутреннее несоответствие, противоречивость, конфликтность, сильные чувства к человеку, ощущение переполненности души и сердца этим человеком. Боль, страдание. Поняла, что получила бесценный опыт близких эмоциональных отношений с человеком, которого пронесу через всю свою жизнь, увидела, какой я могу быть в духовной близости с человеком, получила новое знание о себе, стала более эмоционально зрелой, более приспособленной к жизни» (К., 28 лет)
Понятие (системная связь между признаками ведущего БК: любовь)	«Я сразу обратил внимание на одну из девушек. После оказалось, что у нас с ней очень много общего, нам было о чем поговорить и что обсудить. После кафе мы еще долго бродили по улицам, разговаривали, делились чем-то друг с другом. Мне было очень интересно, хотелось узнать ее. Во время знакомства с этой девушкой я испытал те чувства, которых раньше никогда не было, их сложно передать словами. Со временем эти чувства переросли в большую и сильную любовь. Я стал практически все время уделять ей, потом мы решили жить вместе, чему я очень рад, ведь так приятно приходить домой с работы, зная, что тебя там любят и ждут. Даже все проблемы будто исчезают, когда ты рядом с любимой, а вокруг тепло и уютно. Я стал жить еще для одного человека, отдавая часть души любимой» (С., 26 лет)

Частота БК и значимость различий при парном сравнении групп (N = 110)

БК	Возрастная группа	Частота, %			
		Синкрет	Комплекс	Понятие	Всего
Жизнь — потеря	17–25 лет	6	6	0	12
	30–57 лет	6	8	4	18
Значимость различий, $\xi^2_{эмт}$		0	0,31	4,08*	1,41
Жизнь — приобретение	17–25 лет	8	4	0	12
	30–57 лет	8	10	0	18
Значимость различий, $\xi^2_{эмт}$		0	2,76	0	1,41
Жизнь — героичество	17–25 лет	0	0	0	0
	30–57 лет	8	8	2	18
Значимость различий, $\xi^2_{эмт}$		8,33**	8,33**	2,02	19,78**
Жизнь — испытание	17–25 лет	10	12	0	22
	30–57 лет	2	4	4	10
Значимость различий, $\xi^2_{эмт}$		5,67*	4,36*	4,08*	5,36*
Жизнь — трикстерство	17–25 лет	8	6	2	16
	30–57 лет	0	0	0	0
Значимость различий, $\xi^2_{эмт}$		8,33**	6,19*	2,02	17,39**
Жизнь — авантюра	17–25 лет	6	10	2	18
	30–57 лет	2	6	0	8
Значимость различий, $\xi^2_{эмт}$		2,08	1,09	2,02	4,42*
Жизнь — долг	17–25 лет	0	2	0	2
	30–57 лет	6	12	4	22
Значимость различий, $\xi^2_{эмт}$		6,19*	7,68**	4,08*	17,65**
Жизнь — любовь	17–25 лет	4	6	0	10
	30–57 лет	2	8	4	14
Значимость различий, $\xi^2_{эмт}$		0,69	0,31	4,08*	0,76
Жизнь — странничество	17–25 лет	3	4	0	7
	30–57 лет	3	3	0	6
Значимость различий, $\xi^2_{эмт}$		0	0,15	0	0,08
Жизнь — хранение	17–25 лет	0	0	0	0
	30–57 лет	0	0	0	0
Значимость различий, $\xi^2_{эмт}$		0	0	0	0
Жизнь — вера	17–25 лет	0	0	0	0
	30–57 лет	3	5	4	12
Значимость различий, $\xi^2_{эмт}$		3,39	5,71*	4,08*	12,77**
Жизнь — жертвенность	17–25 лет	2	2	0	4
	30–57 лет	8	10	4	22
Значимость различий, $\xi^2_{эмт}$		3,79	5,67*	4,08*	14,32**

Примечание: «**» — при $p \leq 0,01$; «*» — при $p \leq 0,05$.

событий жизни, связанных с противостоянием установкам родителей, учителей, наставников. В этом контексте разворачивалась семантика борьбы и бунта: «против» запретов, правил, навязанных «извне» социумом, и ограничивающих, по мнению молодого человека, его свободу самовыражения.

В старшей подвыборке более часто, чем в младшей, использован БК *геройства* в значениях достижения, усилия, преодоления. Часто усилия, которые прикладывал человек, связаны с преодолением преград и препятствий на пути к духовному освобождению, достижению победы над противостоящими условиями и обстоятельствами жизни. В текстах от-

мечена способность действовать в неблагоприятных жизненных обстоятельствах несмотря ни на что, вопреки экзистенциальной тревоге.

БК *веры* часто использован в текстах старшей подвыборки в значениях духовного освобождения, надежды на позитивное будущее, упования на благополучный исход дел и завершение личностных проектов, фатализма и веры в судьбу, связи событий своей жизни с «высшим» началом, наставничества. Особое звучание БК *веры* приобретал в нарративах, где осмыслена *вера в себя* как уверенность в правильности своих жизненных выборов, убежденность в своей способности управлять своим Я и своей жизнью.

Более часто в старшей подвыборке, по сравнению с младшей, использовался БК *жертвенности* в значениях служения, виктимности, самоотдачи, помощи, поддержки, вклада в других, зависимости. БК *жертвенности* связан с пониманием своей жизни как жизни «ради кого-то (чего-то)», индивидуальной жизни с ее ценностями, смыслами, устремлениями и желаниями, принесенной «в жертву» (ребенку, супругу, карьере и пр.). Взрослый осознает свою ответственность и взятые на себя обязательства и необходимость их выполнения.

Близким по семантике стал БК *долга*, частота которого в старшей подвыборке выше, чем в младшей. БК *долга* часто использован в значениях ответственности, обязанности, справедливости, порядка.

БК *потери, приобретения, любви и странничества* не показали значимых возрастных различий. Любовь осмыслена через значения близости, дружбы, заботы, доброты, причастности, коллективности.

На эмпирическом уровне выявлены значимые возрастные различия по уровню обобщенности БК. В старшей подвыборке значимо чаще, чем в младшей, встречаются *такие* БК-понятия, как «*потеря*», «*испытание*», «*долг*», «*любовь*», «*вера*», «*жертвенность*». В младшей подвыборке чаще, чем в старшей, встречаются такие БК-синкреты, как «*геройство*», «*испытание*», «*трикстерство*», «*долг*».

В целом, обобщенность БК изменяется с возрастом: *наблюдается уменьшение БК-синкретов и увеличение БК-понятий* (при $p < 0,01$). Преимущественное использование взрослыми БК-понятий, по сравнению с молодыми, связано с большим жизненным опытом, способностью идентифицировать значения БК, направленною на обобщение жизненного опыта.

Корреляционный анализ шкал ОБР, СЖО и теста рефлексии с показателем обобщенности БК обнаружил статистически значимые связи.

Как видно из данных, представленных в табл. 5, обобщенность БК значимо связана с биографической рефлексией, проявляющейся в рефлексивном анализе условий, необходимых для осознания смысла жизни (личностная составляющая БР), анализе автобиографических знаний (когнитивная составляющая БР), интерпретации автобиографии (социально-перцептивная составляющая БР) и анализе жизни как рассказанной истории (конфигуративная составляющая БР).

Ожидаемыми оказались корреляции между осмысленностью жизни (тест СЖО) и обобщенностью БК. Положительная корреляция с общим показателем осмысленности жизни подтверждает роль БК как средства формирования смысла жизни. Высокий уровень обобщенности БК определяет обращенность взрослого в будущее и представление о себе как сильной личности, а о своей жизни как осмысленной, свидетельствует о вовлеченности в процесс жизни, переживание ее насыщенности.

Статистически значимые положительные корреляции обобщенности БК обнаружены со шкалой системной рефлексии. Значит, обобщенность БК связана с адаптивной формой рефлексии, характеризующей самодистанцирование.

Следующий шаг в исследовании — изучение взаимоотношений параметров БК, осмысленности жизни и рефлексии. Для этого были получены контрастные группы. В качестве переменной, на основании которой осуществлялось выделение контрастных групп, был выбран показатель уровня обобщенности БК. Одну группу составили участники, преимущественно использующие БК-понятия, а другую — участники, преимущественно использующие БК-синкреты. Различия между группами (по показателю обобщенности БК) статистически значимы ($\varphi_{эм}^* = 1,93$; при $0,05 \geq p \geq 0,01$).

Распределение участников представлено в табл. 6.

Таблица 5

Корреляты обобщенности БК (N=110)

Шкалы		Показатель обобщенности БК
Шкала методики ОБР	Общий показатель БР	+0,70**
	Личностная составляющая	+0,78**
	Когнитивная составляющая	+0,65**
	Социально-перцептивная составляющая	+0,20*
	Конфигуративная составляющая	+0,36**
Шкала теста СЖО	Общая осмысленность жизни	+0,38**
Шкалы Дифференциального теста рефлексии	Системная рефлексия	+0,52**
	Квазирефлексия	-0,03
	Интроспекция	-0,05

Таблица 6

Распределение участников

Критерий ранжирования	Возраст		Всего
	17–25 лет	30–57 лет	
БК-понятие	N = 10	N = 20	N = 30
БК-синкрет	N = 43	N = 37	N = 80
Всего	N = 53	N = 57	N = 110

В табл. 7 приведены данные *сравнительного анализа* с использованием t-критерия, на основании которых можно отметить, что большинство шкал демонстрируют более высокие показатели для группы участников, использующих БК-понятия, по сравнению с группой участников, использующих БК-синкреты. Исключение составили шкалы квазирефлексии и интроспекции, которые имеют более выраженные показатели в группе участников, использующих БК-синкреты, чем в группе участников, использующих БК-понятия.

Результаты исследования обобщены в виде структурной (*путевой*) модели. В основу модели были положены данные: 1) о различиях изучаемых параметров БК в зависимости от возраста человека; 2) о связи показателя обобщенности БК с рефлексией (биографической и системной) и осмысленностью жизни.

Полученная путевая модель представлена на рисунке (приведены стандартизованные оценки коэффициентов).

Анализ обнаружил высокую степень адекватности путевой модели эмпирическим данным. Исходя из данных, обобщенность БК зависит от уровня рефлексии

сивного развития личности и обуславливает осмысленность ее жизни. Влияние хронологического возраста на обобщенность БК существует, но оно незначительно.

Обсуждение

Полученные материалы исследования БК как психологического средства осмысленности жизни вносят вклад в подтверждение положений культурно-исторической психологии о системном и смысловом строении сознания и знаково-символическом опосредствовании развития смысловой сферы личности, а также согласуются с положениями нарративной психологии о повествовательной форме осмысления индивидуальной жизни человека, экзистенциальной психологии — о культуре и жизненном опыте как источниках экзистенциального смысла жизни и современной когнитивной психологии — о ментальных концептах как операторах мышления, памяти и воображения.

Обнаружена связь характеристик БК (осмысленности и обобщенности) с осмысленностью жизни и

Таблица 7

Показатели сравнительного анализа

Шкалы	Однородность дисперсии		p-уровень t-критерия	Прим.
	Критерий Ливиня	p-уровень		
Интроспекция	3,20	0,07	0,024	С > П
Квазирефлексия	1,85	0,17	0,019	С > П
Системная рефлексия	0,11	0,73	0,000	П > С
Общая осмысленность жизни	0,83	0,36	0,000	П > С
Биографическая рефлексия (общий показатель)	4,52	0,04	0,001*	П > С

Условные обозначения: П — группа участников, преимущественно использующих БК-понятие; С — группа участников, преимущественно использующих БК-синкрет; «*» — значения для случая отсутствия равенства дисперсий.

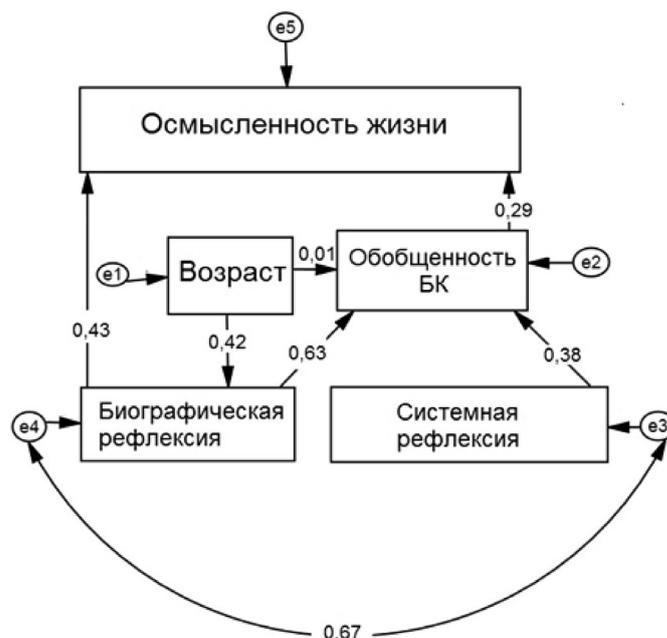


Рис. Путевая модель связи обобщенности БК с осмысленностью жизни, рефлексией и возрастом (n = 110; $\chi^2=2,34$; df=3; p=0,50; $\chi^2/df=0,78$; RMSEA = 0,000; CFI = 1,00)

уровнем рефлексивного развития личности в период взрослости.

С возрастом наблюдается увеличение бытийно-экзистенциального содержания БК. Более высокие показатели бытийного индекса в старшей группе связаны, вероятно, с большим объемом жизненного опыта, развитой ассертивностью, стимуляцией интереса к происходящему в жизни; взрослый человек осознает отдельные фрагменты своего опыта необходимыми составляющими смысла жизни, утверждения аутентичности. К 40—50 годам происходит переориентация рефлексивируемого содержания жизни: прошлое мыслится более насыщенным, глубоким, объемным, а события, насыщенные экзистенциально-бытийно, — как ценные, значимые маркеры аутентичности.

Обнаруженные корреляции между показателями (индексами) БК объясняют принципы функциональной организации сознания человека, связанные с *системным и смысловым строением* [2; 4]: отдельные элементы БК не активизируются независимо от других, поскольку зависят от целого. Полагаем, что отдельные фрагменты экзистенциально-бытийного и духовного содержания БК, подвергаясь биографической рефлексии, обретают смыслы и значения. Утрата значения или смысла БК ведет к семантическому опустошению: соотнесенные с БК факты жизни, лишаясь своей внутренней формы, становятся бессмысленными. В материалах других исследователей [21; 22; 28] также подчеркивается ключевая роль рефлексии в самоорганизации фрагментов жизни, осмыслении непрерывности Я и жизни, самопонимания средствами автобиографического нарратива.

Предпочтение в молодой выборке БК авантюры, трикстерства и их психологическое наполнение связано с современной тенденцией взросления, которая отражается в ряде феноменов и явлений, описанных в психологической литературе: нарастающей инфантилизацией взрослых [18], удлинением периода детства вплоть до 25 лет [14], «бегства от взросления» [12].

Мы обнаружили *механизм изменения обобщенности БК*: возрастной переход от неупорядоченного множества признаков значения БК через выделение формальных признаков, ассоциативно связанных с ним, а затем к абстрагированию и обобщению значения. *БК является средством осмысления жизни*, различаясь по уровню обобщения. БК-синкрет представляет неупорядоченную форму смысла жизни, объединяющую элементы в целое на основе недифференцированных признаков, случайных совпадений, субъективных впечатлений. БК-комплекс — структурированная форма смысла жизни, объединяющая разные элементы на основе выделения конкретных признаков, ассоциативно или семантически связанных между собой. БК-понятие — это целостная форма смысла жизни, возникающая на основе выделения и обобщения существенных признаков. Полагаем, что *возрастная динамика БК* представляет движение от недифференцированного представления о смысле жизни (в форме синкрета) к обобщенному и абстрактному представлению о смысле жизни (в форме понятия).

Полученные нами данные согласуются с результатами исследований Е.Е. Сапоговой [12], в которых отмечается формирование во взрослом возрасте особых новообразований — личностной герменевтики и семиотической компетентности, амплифицирующих процессы самопонимания и аутоидентификации.

Обнаруженное нами различие семантики БК в разных возрастных группах предположительно может быть связано не только с *возрастными*, но и с *поколенческими* характеристиками. Поскольку социализация и ресоциализация молодых и взрослых людей проходила в разных социальных, экономических, идеологических условиях, то и отношение к жизни у них заметно различается: легкомысленное и пассивное отношение к жизни в сочетании с уходом от жизненных трудностей и тягой к новизне у современных молодых людей противопоставлено пролонгированному, напряженному и вместе с тем жизнестойкому отношению к жизни у современных взрослых. Наше предположение подтверждается материалами других психологических исследований [например: 12; 14; 15; 22 и др.], описывающих жизненное отношение молодых людей *конца XX века* как рациональное, осмысленное стремление к личным достижениям, к самореализации, преодолению жизненных затруднений, как пролонгированное выстраивание временной перспективы жизни, что значительно отличается от жизненного отношения у современных молодых людей, основанного «... на противодействии принятому во взрослой среде экзистенциальному порядку, на конфликте, борьбе, преодолении ограничений своей свободы, ломке запретов, несерьезном, трикстерском отношении к жизни» [12, с. 618]. Стремительные трансформации общества в XXI веке значительно изменили социальную ситуацию развития как молодых, так и взрослых людей, внося коррективы в социокультурные экспектации и ментальные характеристики возрастов, принятые в XX веке. Исходя из этого, а также учитывая, что смысл жизни является относительно устойчивой и стабильной во времени характеристикой личности, можно предположить, что БК, лингвистически выражающий смысл жизни в автобиографическом нарративе, испытывает влияние поколенческих целей жизни.

Очевидно, обобщенный до уровня понятия, БК позволяет более полно осознать целостность смысла жизни. БК-понятие, характеризующийся преобладанием «рефлексивных» индексов, выражает осознанное, обобщенное, системное описание человеком смысла своей жизни на абстрактно-логическом уровне. Полагаем, что эта особенность опирается на *рефлексивность* человека, самодистанцированное управление нарративным сознанием и смыслом автобиографического нарратива. Напротив, фокусируя свои размышления лишь на собственных переживаниях и состояниях, предаваясь «самокопанию», концентрируясь на фантазиях, человек отражает ситуативное впечатление об отдельных эпизодах жизни, ассоциативно и случайно связывая элементы. Понятно, что *БК, опосредствованный формами актуализируемой рефлексии*, определяет осмысленность жизни в целом.

Выводы

1. Обнаружено, что с возрастом происходит изменение БК, ведущее к обобщению значения как понятия с одновременным повышением его экзистенциально-бытийного содержания. Динамика значений БК в период взрослости характеризует переход от неупорядоченного множества признаков значения БК (синкрет) через выделение формальных признаков, ассоциативно связанных с концептом (комплекс), а затем к абстрагированию и обобщению значения БК (понятие).
2. Эмпирически подтверждено, что осмысленность жизни и уровень рефлексивного развития личности связаны с уровнем обобщенности БК.

Литература

1. Алмаев Н.А. Применение контент-анализа в исследованиях личности: методические вопросы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 167 с.
2. Вygотский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2004. 1136 с.
3. Давыдов В. В., Божович Л.И., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. История одной конференции, рассказанная В.В. Давыдовым Жаку Карпею 13.06.94 // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 88–102.
4. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
5. Клементьева М.В. Биографическая рефлексия во взрослом возрасте: содержание, функции, генез: дисс. ... д-ра психол. наук. СПб., 2018. 530 с.
6. Королева Н.Н. Психосемиотика субъективных реальностей личности: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. СПб., 2006. 36 с.
7. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2003. 487 с.
9. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
10. Нуркова В.В. Жизнь — инструкция по применению: результаты графической экспликации Культурного Жизненного Сценария [Электронный ресурс] // Международный журнал исследований культуры. 2018. Т. 30. № 1. С. 55–73. doi:10.24411/2079-1100-2018-00007
11. Рубцов В.В., Марголис А.А., Телегин М.В. Психологическое исследование генеза и развития житейских понятий в условиях учебного диалога (первый этап) // Психологическая наука и образование. 2007. № 2. С. 61–72.
12. Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология взрослости. М.: Смысл, 2013. 760 с.
13. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М.: Языки славянских культур, 2007. 248 с.
14. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7–24. doi:10.17759/cpp.2015230402
15. Хозиев В.Б., Васеничев С.А. Тема «жизни и смерти» в словесном творчестве подростков 14–16 лет // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 30–43. doi:10.17759/chp.2015110403

3. Выявлены и описаны современные тенденции рефлекслируемых смыслов жизни. 20-летние осмысливают свою жизнь как легкомысленное стремление к новизне и неоправданному риску в сочетании с надеждой на успех, как демонстративное обесценивание ценностей в сочетании с уходом от ответственности, как соперничество в утверждении своего мнения. Люди старше 30–40 лет осмысливают свою жизнь через усилие в преодолении неблагоприятных условий для достижения духовного освобождения, как упование на благополучное завершение личностных проектов, как стремление к правильности своих жизненных выборов и поступков, как принесение своей жизни «в жертву» (ребенку, супругу, карьере).

References

1. Almaev N.A. Primenenie kontent-analiza v issledovaniyakh lichnosti: metodicheskie voprosy [The use of content-analysis in personality research: methodological issues]. Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2012. 167 p.
2. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of development of the person]. Moscow: Smysl; Eksmo, 2004. 1136 p.
3. Davydov V.V., Bozhovich L.I., Zaporozhets A.V., El'konin D.B. Istoriya odnoi konferentsii, rasskazannaya V.V. Davydovym Zhaku Karpeyu 13.06.94 [The story of one conference, narrated by V.V. Davydov Jacques Carpey 13.06.94]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2005. no. 4, pp. 88–102. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Zinchenko V.P. Soznanie i tvorcheskii akt [Consciousness and creative act]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2010. 592 p.
5. Klement'eva M.V. Biograficheskaya refleksiya vo vzrosлом vozraste: sodержanie, funktsii, genез. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Biographical reflection in adulthood: content, function, genesis. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Sankt-Peterburg, 2018. 530 p.
6. Koroleva N.N. Psikhosemiotika sub'ektivnykh real'nostei lichnosti. Avtopef. dokt. psikhol. nauk. [Psychosemiotics of subjective realities of personality. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Sankt-Peterburg, 2006. 36 p.
7. Leont'ev D.A. Test smyslzhiznennykh orientatsii (SZhO). Moscow: Smysl, 2000. 18 p.
8. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla [Psychology of meaning]. Moscow: Smysl, 2003. 487 p.
9. Leont'ev D.A., Osin E.N. Refleksiya «khoroshaya» i «durnaya»: ot ob'yasnitel'noi modeli k differentsial'noi diagnostike [“Good” and “Bad” Reflection: From an Explanatory Model to Differential Assessment]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2014. Vol. 11, no. 4, pp. 110–135.
10. Nurkova V.V. Zhizn' — instruktsiya po primeneniyu: rezul'taty graficheskoi eksplikatsii Kul'turnogo Zhiznennogo Stsenariya [Life — Instructions for Use: The results of graphical exploration of a Cultural Life Script] [Elektronnyi resurs]. *Mezhdunarodnyi zhurnal issledovaniy kul'tury* [International Journal of Cultural Research], 2018. Vol. 30, no. 1, pp. 55–73. doi:10.24411/2079-1100-2018-00007
11. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Telegin M.V. Psikhologicheskoe issledovanie geneza i razvitiya zhiteiskikh ponyatii v usloviyakh uchebnogo dialoga (pervyi etap) [Psychological study of the genesis and development of everyday concepts in the context of educational dialogue (first stage)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2007, no. 2, pp. 61–72. (In Russ., abstr. in Engl.).

16. Шалак В.И. Контент-анализ. Приложения в области: политологии, психологии, социологии, культурологии, экономики, рекламы. М.: Омега-Л, 2004. 270 с.
17. Ardelit M. Disentangling the Relations Between Wisdom and Different Types of Well-being in Old Age: Findings from a Short-term Longitudinal Study // *Journal of Happiness Studies*. 2016. Vol. 17. № 5. P. 1963–1984.
18. Arnett J.J. Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. № 5. P. 469–480. doi:10.1037//0003-066X.55.5.469
19. Cordonnier A., Barnier J., John A., John S. Phenomenology in Autobiographical Thinking: Underlying Features of Propection and Retrospection // *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*. 2018. Vol. 5. № 3. P. 295–311. doi:10.1037/cns0000156.
20. Habermas T. How to Tell a Life: The Development of the Cultural Concept of Biography across the Lifespan // *Journal of Cognition and Development*. 2007. № 8. P. 1–31. doi:10.1080/15248370709336991
21. Kenyon G.M., Randall W.L. Restorying Our Lives: Personal Growth through Autobiographical Reflection. Westport, CT: Praeger, 1997. 208 p.
22. Köber C., Kuhn M.M., Peters I., Habermas T. Mentalizing oneself: detecting reflective functioning in life narratives // *Attachment & Human Development*. 2019. Vol. 21. № 4. P. 313–331. doi:10.1080/14616734.2018.1473886
23. Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self, and Culture / J. Brockmeier, D. Carbaugh (Eds.). Amsterdam: John Benjamins, 2001. 307 p.
24. Narrative Thought and Narrative Language / B.K. Britton, A.D. Pellegrini (Eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. 286 p.
25. Reker G.T. Theoretical Perspective Dimensions and Measurement of Existential Meaning // *Exploring Existential Meaning: Optimizing Human Development across the Life Span* / G.T. Reker, K. Chamberlain (Eds.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000. P. 39–55.
26. Remembering our Past: Studies in Autobiographical Memory / D. Rubin (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 460 p. doi:10.1017/CBO9780511527913.003
27. Suddendorf T., Corballis M.C. Mental Time Travel and the Evolution of the Human Mind // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. 1997. Vol. 123. № 2. P. 133–67.
28. Understanding Autobiographical Memory: Theories and Approaches / D. Berntsen, D.C. Rubin (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 364 p. doi:10.1017/CBO9781139021937
12. Sapogova E.E. Ekzistentsial'naya psikhologiya vzroslosti [Existential psychology of adulthood]. Moscow: Smysl, 2013. 760 p.
13. Stepanov Yu.S. Kontsepty. Tonkaya plenka tsivilizatsii [Concepts. Thin film of civilization]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2007. 248 p.
14. Tolstykh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Modern maturation]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 7–24. doi:10.17759/cpp.2015230402 (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Khoziev V.B., Vasenichev S.A. Tema «zhizni i smerti» v slovesnom tvorche-stve podrostkov 14–16 let [The Topic of Life and Death in Verbal Creativity of Adolescents aged 14–16 Years]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 30–43. doi:10.17759/chp.2015110403 (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Shalakh V.I. Kontent-analiz. Prilozheniya v oblasti: politologii, psikhologii, sotsiologii, kul'turologii, ekonomiki, reklamy [Content-analysis. Applications in the field of: political science, psychology, sociology, cultural studies, economics, advertising]. Moscow: Omega-L, 2004. 270 p.
17. Ardelit M. Disentangling the Relations Between Wisdom and Different Types of Well-being in Old Age: Findings from a Short-term Longitudinal Study. *Journal of Happiness Studies*, 2016. Vol. 17, no. 5, pp. 1963–1984.
18. Arnett J.J. Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 5, pp. 469–480. doi:10.1037//0003-066X.55.5.469
19. Cordonnier A., Barnier J., John A., John S. Phenomenology in Autobiographical Thinking: Underlying Features of Propection and Retrospection. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 2018. Vol. 5, no. 3, pp. 295–311. doi:10.1037/cns0000156
20. Habermas T. How to Tell a Life: The Development of the Cultural Concept of Biography across the Lifespan. *Journal of Cognition and Development*, 2007. no. 8, pp. 1–31. doi:10.1080/15248370709336991
21. Kenyon G.M., Randall W.L. Restorying Our Lives: Personal Growth through Autobiographical Reflection. Westport, CT: Praeger, 1997. 208 p.
22. Köber C., Kuhn M.M., Peters I., Habermas T. Mentalizing oneself: detecting reflective functioning in life narratives. *Attachment & Human Development*, 2019. Vol. 21, no. 4, pp. 313–331. doi:10.1080/14616734.2018.1473886
23. Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self, and Culture. J. Brockmeier, D. Carbaugh (eds.). Amsterdam: John Benjamins, 2001. 307 p.
24. Narrative Thought and Narrative Language. B.K. Britton, A.D. Pellegrini (eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. 286 p.
25. Reker G.T. Theoretical Perspective Dimensions and Measurement of Existential Meaning. In Reker G.T. (eds.), *Exploring Existential Meaning: Optimizing Human Development across the Life Span*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000, pp. 39–55.
26. Remembering our Past: Studies in Autobiographical Memory. D. Rubin (ed.), Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 460 p. doi:10.1017/CBO9780511527913.003
27. Suddendorf T., Corballis M.C. Mental Time Travel and the Evolution of the Human Mind. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 1997. Vol. 123, no. 2, pp. 133–67.
28. Understanding Autobiographical Memory: Theories and Approaches. D. Berntsen, D.C. Rubin (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 364 p. doi:10.1017/CBO9781139021937

Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений)

А.В. Конокотин*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
konokotin.andrei@yandex.ru

В статье представлены результаты экспериментального изучения включения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) и нормативно развивающихся детей в процесс совместного решения учебных задач в зависимости от способа взаимодействия и взаимоотношений детей между собой и со взрослым. В исследовании было выдвинуто предположение, согласно которому инклюзия и развитие ВПФ детей с ООП возможны в условиях специально организованных учебных взаимодействий со взрослым и сверстниками, благодаря которым инициируются процессы, определяющие возникновение и развитие детских общностей. Показано, что взаимодействия между участниками, развивающиеся в этих условиях процессы коммуникации и взаимопонимания опосредствуют переход от ориентации на предметные свойства задачи к анализу самих способов совместного поиска решения. Взаимосвязь выделенных в ходе исследования процессов (способов взаимодействия, коммуникации и взаимопонимания) характеризует 4 типа детских общностей, а также служит интегральным показателем включения детей в совместный способ решения задач. Результаты имеют важное значение для понимания процессов, влияющих на включение детей с ООП в учебные ситуации, а также источников и механизмов психического развития в условиях социальных взаимодействий. Показано, что в ходе развивающихся взаимодействий и взаимоотношений детей между собой и со взрослым проявляются тенденции к развитию высших психических функций у участников.

Ключевые слова: развитие, совместная учебная деятельность, инклюзивное образование, социальные взаимодействия, коммуникация, взаимопонимание.

Inclusion of Children with Special Educational Needs and Typically Developing Children in Joint Problem-Solving (With Tasks on Understanding Multiplicative Relations as an Example)

A.V. Konokotin,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
konokotin.andrei@yandex.ru

Для цитаты:

Конокотин А.В. Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 79–88. doi: 10.17759/chp. 2019150408

For citation:

Konokotin A.V. Inclusion of Children with Special Educational Needs and Typically Developing Children in Joint Problem-Solving (With Tasks on Understanding Multiplicative Relations as an Example). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 79–88. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150408

* Конокотин Андрей Владимирович, аспирант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: konokotin.andrei@yandex.ru
Konokotin Andrei Vladimirovich, PhD Student, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: konokotin.andrei@yandex.ru

This article presents results of an experimental study on inclusion of children with special educational needs (SEN) and normally developing children in the process of joint solving of learning tasks depending on the type of interaction and relationships between children and between children and adult. The hypothesis was that the inclusion and development of higher mental functions in children with SEN can occur in specially organized learning interactions with other children and the adult that contribute to the emergence and development of child-adult communities. It is shown that the interactions between participants, the processes of communication and mutual understanding that develop under these conditions mediate the transition from the orientation on the objective characteristics of the problem to the analysis of the very ways of joint problem-solving. The relationship of the processes revealed in our study (means of interaction, communication and mutual understanding) characterise 4 types of child-adult communities and also serves as an integral indicator of the children's inclusion in joint problem-solving. The results of the study are important for understanding the processes that affect the inclusion of children with SEN in learning situations, as well as for understanding the sources and mechanisms of mental development in social interactions. It is shown that the evolving interactions and relationships between the children and adults promote the development of higher mental functions in the participants of these interactions.

Keywords: development, joint learning activity, inclusive education, social interaction, communication, mutual understanding.

Введение

Инклюзия детей с особыми образовательными потребностями является на сегодняшний день одной из центральных проблем как образовательной практики, так и научного исследования. Влияние социальных взаимодействий на процесс включения детей с ООП и нормативно развивающихся детей в совместную учебную деятельность становится предметом многих теоретических и экспериментальных исследований [см.: 16; 21; 22 и др.]. Однако, несмотря на возрастающее количество работ, посвященных данной проблеме, до сих пор не обнаруживается согласия между исследователями в вопросе эффективности совместного обучения детей с ООП и нормативно развивающихся детей для процесса их развития, остается малоизученным сам процесс включения детей с ООП и нормативно развивающихся детей в совместные учебные ситуации. В связи с этим критике подвергается и сама модель образовательной инклюзии [см.: 8]. Серьезную проблему представляют, согласно пунктам данной критики, случаи «имитации инклюзии», при которых дети с ООП попадают в общеобразовательную школу, однако каких-либо изменений образовательный процесс не претерпевает, что приводит к обучению детей с ООП и нормативно развивающихся детей «в одном месте», но не совместно. Сомнения в эффективности инклюзивного образования выражает также Дж. Кауфман: «Происходят изменения в том, как, где и кто обучает детей с ограниченными возможностями. Остается открытым вопрос: обеспечат ли эти изменения более подходящее и более эффективное обучение таким учащимся или в результате мы вернемся к раннему периоду, когда недостатки развития вообще не выявлялись и такие дети оказывались неприспособленными в системе общего образования, которая, как предполагалось, пригодна для всех детей?» [цит. по: 8].

В связи с этим одной из центральных задач научного исследования в области инклюзивного образования становится изучение складывающихся совместных действий и взаимодействий между детьми с ООП и нормативно развивающимися детьми, детьми и взрослым в условиях совместной учебной деятельности, генетически исходной формой которой является коллективно-рас-

пределенная организация учебных действий. Решение данной задачи позволит проанализировать эффективность различных способов взаимодействий для развития как детей с ООП, так и нормативно развивающихся детей, разработать и обосновать методы и технологии организации продуктивных форм совместной работы различных категорий детей между собой и со взрослым, выявить и обосновать критерии и показатели включения детей в совместную учебную деятельность.

Основная цель настоящего исследования состояла в том, чтобы проанализировать влияние специально организованных социальных взаимодействий на процесс включения детей в совместное решение учебных задач. Таким образом, мы подходили к возможности поэтапного изучения процесса включения детей в совместную учебную деятельность и механизмов развития их ВПФ.

Теоретико-методологической базой исследования выступили положения, разработанные в культурно-исторической психологии Л.С. Выготским и последователями его научной школы. Центральным положением этой научной школы выступает основной закон развития высших психических функций: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [2, с. 145]. Проблема развития рассматривалась Выготским как проблема, в первую очередь, социальная. Специально анализируя проблему обучения и развития детей с умственной отсталостью, Л.С. Выготский утверждал, что «... глубоко антипедагогично то правило, сообразно которому мы для удобства подбираем однородные коллективы отсталых детей. Делая это, мы не только идем против естественной тенденции в развитии детей, но, что гораздо более важно, мы, лишая умственно отсталого ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его ВПФ» [2, с. 209]. На исключительную важность взаимодействия и общения с ребенком для процесса его развития указывает и А.Р. Лурия: «Есть все основания думать, что в

речевой системе, формирующейся в процессе общения ребенка со взрослым, мы действительно имеем мощное средство наших психических процессов... Есть все основания думать, что именно использование этого средства может помочь нам в важнейшей задаче — изменения и совершенствования высших нервных процессов человека» [9, с. 41]. В работах этих ученых, а также П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина была поставлена проблема исходной формы учебной деятельности как коллективно-распределенной между участниками. В дальнейшем это положение получило обоснование в работах В.А. Гуружапова, Г.Г. Кравцова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др. Впоследствии в работах В.В. Агеева, Ю.В. Громько, Р.Я. Гузмана, А.Ю. Коростелева, В.В. Рубцова были разработаны способы организации коллективно-распределенной деятельности, получены данные о ее продуктивном влиянии на развитие когнитивных процессов у детей.

Помимо отечественных исследований, в целом ряде зарубежных работ, исследующих проблему социальных взаимодействий и обучения, показано, что организация коллективных и групповых форм работы детей в классе ведет за собой развитие и влияет на формирование их ВПФ (языка, мышления), навыков взаимодействия, рефлексии, коммуникации и взаимопонимания [см.: 14; 16; 17; 18; 22 и т. д.].

Проблема обучения и развития детей, в том числе и детей с ООП, должна быть поставлена и рассмотрена не с точки зрения их ограничений или присущего им дефекта, а с точки зрения изменения возможностей и способностей детей включаться в социальную ситуацию и быть участником тех или иных взаимоотношений, которые складываются с его сверстниками и взрослыми. Мы далеки от утверждения того, что надо игнорировать тот или иной тип или особенность развития детей (положение, из-за которого многие исследователи инклюзии сегодня подвергаются критике), мы лишь хотим сказать, что, несмотря на различия, существующие между детьми, невозможно рассматривать процесс их развития вне формирующейся социальной ситуации.

Данную мысль подчеркивает, в том числе, представительница швейцарской психологической школы Анна-Нелли Перре-Клермон. С ее точки зрения, «... социальное неравенство не является собственно психологическим неравенством» [10]. Данный взгляд лежал в основе ее исследований роли социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей, проведенном среди детей из различных социальных групп. Перре-Клермон удалось показать (в противовес взглядам В. Дуаза и Г. Муни [см.: 14], что при организации продуктивных социальных взаимодействий вопрос стоит не только и не столько во внутригрупповой вариативности в отношении когнитивных различий, сколько в наличии социо-когнитивного конфликта: «... конфликт — это главный элемент эволюции и что она как результат социального взаимодействия не связана только и обязательно с наличием разрыва в интеллектуальных уровнях партнеров» [9]. В основе развития интеллекта, с точки зрения Перре-Клермон, лежит процесс координации различных точек зрения на предмет задачи, «... что и приводит к развитию

интеллекта в ходе интериоризации («вращения внутрь») этого согласования» [11].

В результате анализа истории проблемы, нами было сделано предположение, что инклюзия и развитие ВПФ детей с ООП возможны в условиях специально организованных учебных взаимодействий со взрослым и сверстниками, благодаря которым иницируются процессы, определяющие возникновение и развитие детских общностей.

Методика исследования

В исследовании применялась методика «Весы», разработанная совместно В.В. Рубцовым и Л. Мартин [12, с. 93—106], позволявшая детально проследить формирование детской общности, выявить и экспериментально изучить процессы, благодаря которым дети включались в совместное решение задач, расширяя общение и взаимодействие между собой и со взрослым. Впоследствии данная методика была переработана и модифицирована, на ее основе созданы такие методики, как «Рычаг» и «Плавание тел» (применялась, в частности, в исследовании Е.В. Высоцкой [5]).

Методика представляла собой установку из металлического круга, закрепленного в центре на штативе. На металлический круг сверху наносилась шкала, на которой экспериментатор устанавливал равные по весу грузы-магниты. Испытуемые могли изменять число грузов и расстояние от центра шкалы. Детям индивидуально или совместно предлагалось решать последовательно 12 задач на установление равновесия.

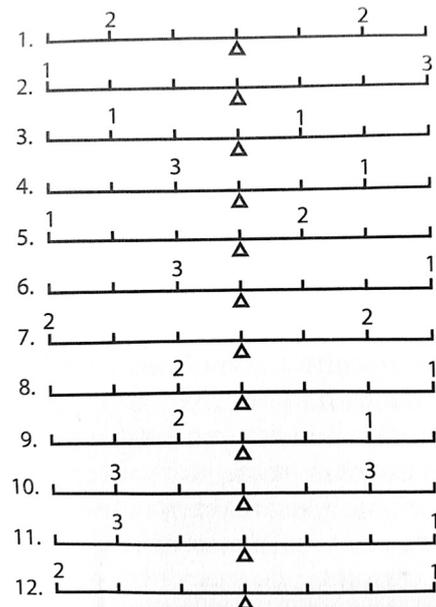


Рис 1. Примеры экспериментальных задач (цифра на рисунке указывает на количество грузов, а деления шкалы указывают на расстояние грузов до центра тяжести)

Для верного решения этих задач необходимо было установить равенство действия моментов сил. Наблюдая за особенностями взаимодействия детей в процессе решения, можно было в экспериментальных

условиях изучать возникающую коммуникацию и взаимопонимание, оценивать влияние этих процессов на возникновение новых способов взаимодействия и включение детей в совместный поиск решения задач, развитие у детей речи, внимания, мышления.

Исследование состояло из двух этапов.

На **1-ом этапе** каждому участнику необходимо было ответить на вопрос, будут ли при заданном положении грузов весы находиться в равновесии. При этом грузы устанавливал экспериментатор, и дети их не передвигали и не убирали. В зависимости от ориентации детей на значимые для установления равновесия факторы и их соотношение (вес и расстояние до центра тяжести) определялись различия в понимании детьми правила равенства моментов сил и устанавливался соответствующий уровень развития мышления каждого ребенка.

2-ой этап состоял из двух серий: кооперативной и индивидуальной, проводившихся последовательно друг за другом. В кооперативной серии 2-го этапа дети располагались на двух противоположных сторонах шкалы и совместно решали задачи¹ на равенство моментов сил при условии распределения между ними операций таким образом, что один участник, действуя только «на своей» половине установки, мог передвигать грузы по нанесенным на нее шкалам, а другой участник, также действуя только на своей половине установки, мог убавлять или добавлять грузы, но только на той шкале, на которую их установил экспериментатор. Это позволяло создавать ситуации, при которых задача принципиально не могла быть решена только одним участником без привлечения к поиску решения его напарника.

Проводившаяся кооперативная серия позволяла изучить особенности взаимодействия детей между собой и со взрослым, проанализировать процессы, которые отражали особенности складывающейся детской общности и, в конечном итоге, оказывали влияние на развитие ВПФ детей и их включение в совместный поиск решения учебных задач.

После кооперативной серии, на 2-м этапе эксперимента проводилась повторная индивидуальная серия, в которой детям вновь предъявлялись задачи из 1-го этапа. Это позволило выявить изменения, которые произошли или не произошли в понимании участниками правила действия моментов сил, связать эти изменения с процессами, возникающими в условиях совместных действий и взаимодействий при решении задач.

В исследовании приняли участие 14 детей 7–9 лет, учащиеся 1–4-х классов общеобразовательной школы, из них 9 мальчиков и 5 девочек.

Возрастное распределение выборки:

- 2 ребенка — 7 лет;
- 6 детей — 8 лет;
- 6 детей — 9 лет.

Распределение по социально-личностным особенностям:

- нормативно развивающихся — 7 детей;

• с особыми образовательными потребностями — 7 детей, из которых:

— с задержкой психического развития (ЗПР) — 2 ребенка;

— с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) — 3 ребенка;

— с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) — 1 ребенок;

— с нарушением слуха — 1 ребенок.

В результате 1-го этапа исследования у детей было выделено 4 различных типа ориентации²:

1-й тип — дети с этим типом ориентации учитывали при решении задачи исключительно фактор веса. Этот тип ориентации демонстрировали два испытуемых. Для них были характерны следующие ответы: «Будут ровно, потому что здесь 1 и здесь 1» (в задаче 3) или «В сторону 3, потому что 3 тяжелее 1» (в задаче 6) и т. п.

2-й тип — дети с этим типом ориентации учитывали преимущественно вес грузов, но правильно понимали роль расстояния при решении задач с одинаковыми весами. Этот тип ориентации демонстрировали пять испытуемых. Они в основном давали следующие ответы: «Влево, потому что стоят ближе к краю, а их 2, и там 2» (задача 7), «Будут ровно, потому что здесь стоит сюда (показывает на центр), а здесь ближе к краю» (задача 8) и т. п.

3-й тип — дети с этим типом ориентации учитывали при решении задач в основном расстояние до центра тяжести. Этот тип демонстрировали четыре испытуемых. Они в основном давали ответы следующего характера: «Наклонится к тому, который ближе к краю, в сторону 1» (в задаче 8), «В сторону 1, потому что ближе к краю» (в задаче 4) и т. п.

4-й тип — дети с ориентацией данного типа учитывали при решении задач оба фактора и верно понимали их значение для достижения состояния равновесия. Они правильно выделяли связь между весом и расстоянием, но сформулировать соотношение факторов в правиле равенства действий моментов сил (произведение веса на расстояние до центра тяжести) они не могли, что приводило их к ошибкам при решении задач. Этот тип ориентации демонстрировали три испытуемых. Для них были характерны следующие ответы: «Будет перевешивать в сторону 3, потому что там 3 килограмма, а там 1, но он на втором делении, а значит, как 2 килограмма. Где 3 все равно тяжелее» (в задаче 4), «1 меньше, но на более высоком уровне, а 2 на маленьком уровне, но их больше» (в задаче 5) и т. п.

В ходе кооперативной серии 2-го этапа дети объединялись в пары, в которых один из участников относился к одному типу ориентации, а его напарник — к другому. Помимо разницы в интеллектуальном развитии между детьми с ООП и их нормативно развивающимися сверстниками, мы предполагали наличие определенного социально-личностного разрыва, обусловленного их индивидуальными особенностями. Это обстоятельство мы специально учитывали при организации групповой работы. Всего в исследовании участвовали 7 пар.

¹ Задачи данной серии соответствовали задачам, предъявлявшимся детям на I-м этапе.

² Типы ориентации, установленные у детей первой экспериментальной серии, соответствуют данным, описанным Л. Мартин [23] и В. Рубцовым [12].

Результаты исследования

Анализ результатов кооперативной серии 2-го этапа показал, что в ходе совместного решения детьми учебных задач между ними возникают различные по своему характеру процессы *коммуникации* и *взаимопонимания*, обуславливающие возникновение новых *способов взаимодействия* между детьми и взрослым. Эти структурные составляющие в их взаимосвязи могут рассматриваться как содержательная характеристика возникающей детской общности и как показатель включения детей в совместный способ решения задач. Изменение отношений между детьми и взрослым в ходе формирования новых способов взаимодействия определяло возникновение новых возможностей в плане развития ВПФ у детей, а, следовательно, расширяло их зону ближайшего развития (ЗБР). Всего на основе анализа результатов исследования нами было выделено 4 типа детских общностей.

I. До-кооперативный тип общности.

Данный тип общности характеризуется, прежде всего, отсутствием между детьми коммуникации, направленной на совместный поиск решения задач. Вместо этого в ряде случаев отмечалась речь, сопровождавшая индивидуальные операции детей, которая не обращена ни к экспериментатору, ни к напарнику по совместной работе, а является «речью для себя» («Я сделал тяжелее... А если вот удалить?»). Также отмечались ненаправленные обращения к экспериментатору («Я знаю, я знаю, как можно сделать... могу вот так»). И те и другие высказывания детей имели своей целью продемонстрировать возможности индивидуального действия и взглянуть на свое действие со стороны, что указывало на развитие *рефлексии* на индивидуальное действие, которая, в свою очередь, способствовала в дальнейшем развитию понимания его ограниченности. Как следствие, между детьми не возникает продуктивных взаимодействий, которые позволили бы им придти к верным способам решения задач.

Понимание целей и возможностей действия партнера не становилось для этих детей специальной задачей. Первостепенное значение приобретало понимание правил собственного действия. В связи с этим дети не включались в совместный поиск решения задачи, ограничиваясь собственными индивидуальными пробами.

Пример 1. Паша А. — участник с ООП и Настя Г. (Паша отвечал за вес, а Настя за расстояние).

Задача 1.

Сначала Паша тянется к магнитам, но потом убирает руки, ничего не делает сам. Наблюдает за действиями Насти, которая также потянулась к магнитам.

Э: Вы можете друг с другом общаться, разговаривать, какие-то решения друг другу предлагать.

Оба одновременно манипулируют своими магнитами, не обращая внимания на действия друг друга. Паша оставляет у себя 2 магнита на второй шкале.

Настя: (двигает магниты вбок, в сторону от линии равновесия. Потом двигает магниты на первую шкалу)

Паша: Почему я хочу тоже двигать, а я не могу?

Столкновение с невозможностью индивидуального решения предложенной задачи, с затруднениями, обусловленными объективными условиями задачи, становилось для детей указанием на ограничение возможностей лишь их индивидуального действия. Заметим, что Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, анализируя работы В. Келера, К. Гроос, И.П. Павлова и К. Бюлера, специально указывают на значение ограничений и возникающих по ходу решения препятствий для развития интеллектуальных функций: «Наконец вспомним, что *все* наше мышление возникает также из подобных затруднений. Как показал в своем прекрасном анализе мышления Дьюи, всякое мышление возникает также из затруднения» [4, с. 49]. Требование взрослого решить задачу обуславливало необходимость преодоления возникшего ограничения, что и приводило детей к необходимости коммуникации и общения друг с другом, а в итоге — к обсуждению и пониманию ограничения закрепленных за ними действий, к осознанию предмета задачи, представленного как соотношение факторов равновесия.

II. Псевдо-кооперативный тип общности.

Коммуникация, возникающая в данном типе общности, в первую очередь, использовалась детьми в качестве орудия манипулирования действиями своего напарника, в связи с чем понимания целей и возможностей действия другого здесь не возникало.

Пример 2. Паша А. и Настя Г. (те же участники).
Задача 1.

Настя: (Передвигает свои магниты на третью шкалу).

Паша: (Одновременно с действием Насти) Слишком много.

Настя: (Указывает на магниты Паши) Один магнит убери.

Паша: (Убирает один магнит).

Настя: (Указывая на магниты Паши) И еще один магнит.

Паша: (Убирает 1 магнит).

Пример 3. Никита Ш. — участник с ООП и Олег Е (Никита отвечает за вес, а Олег за расстояние).

Задача 2.

Никита: (Ставит магниты между первой и второй шкалами).

Олег: (Одновременно с действием Никиты и не дождавшись результата его действия говорит: «У меня еще есть»).

Э: Лучше ставить магниты на кружки...

Олег: Нет, Никит, знаешь, куда поставь ...

Никита: (Передвигает свои магниты на вторую шкалу).

Олег: (Берет магниты Никиты и передвигает их сначала ближе к третьей шкале, затем на первую шкалу).

Такой характер обращений не затрагивал содержания задачи и не способствовал развитию совместного поиска решения задачи. Однако понимание детьми ограничений собственного действия, возникшее из объективного препятствия и развивающейся рефлексии

сии, приводило детей к необходимости преодоления этого ограничения, в связи с чем они наделяли себя правом действовать «за другого», выполняя действия вместо него («за него») без согласования этого акта.

В данном типе общности преждевременно говорить о возникновении нового типа взаимодействий, поскольку само взаимодействие подменялось в данном случае действиями лишь одного участника, что, в свою очередь, не позволяло им выйти за пределы предметного поля задачи и обуславливало их ориентацию на предметный результат. Тем не менее, необходимо отметить важную особенность, которая свидетельствует об изменении формы обращения детей друг к другу, закладывает основу и, возможно, является начальным этапом дальнейшего изменения способа взаимодействия и развития совместного действия, — появление в ходе совместной работы характерного *указательного жеста*, который делал обращения детей направленными, привлекал внимание напарника к процессу поиска решения задачи, и, что не менее важно, становился предметом внимания самих детей. Л.С. Выготский, как известно, специально выделял указательный жест как «основу всех высших форм поведения», как жест, направленный на другого человека и служащий средством связи с ним.

Анализ результатов показал, что подобная форма общности не является в полной мере эффективной, поскольку положительный результат в развитии мышления (понимания мультипликативных отношений) мы наблюдали лишь у одного участника в тех парах, которым так и не удалось преодолеть заданный способ распределения действий и продвинуться в развитии совместного действия. Такая ситуация была характерна для данного типа общности, поскольку активную позицию занимал преимущественно один из участников и задачи решались детьми лишь частично.

С точки зрения инклюзии, данная форма общности также оказалась неэффективной, поскольку возникавшая форма общения и взаимодействия не способствовала развитию активной позиции обоих участников, в то время как инклюзия — это двусторонне направленный процесс, который предполагает активность каждого ребенка, его «субъективную и деятельную позицию в процессе «включения»». Чрезмерная опека и поддержка (например, один из участников эксперимента Олег Е. так объяснял то, что он действовал за напарника — «Ну, я ему помог просто») могут привести к развитию у детей с ООП феномена, схожего с феноменом выученной беспомощности, в результате которого они будут остро ощущать свою «неполноценность» и связывать ее с неспособностью действовать самостоятельно.

III. Кооперативный тип общности.

Данный тип общности характеризуется тем, что участники начинают учитывать возможности индивидуальных действий, пытаются ориентироваться на действия друг друга при решении задач, однако их коммуникация не выходит еще за рамки предметной ситуации, продолжает отмечаться тенденция, присущая псевдо-кооперативному типу общности, т. е. манипулирование действиями напарника. В связи с этим участники взаимодействовали друг с другом по типу про-

стой кооперации действий без анализа самого способа взаимодействия, что не позволяло им выйти за пределы предметного поля задачи. Дети начинали соотносить получившийся результат со способом кооперации своих действий, что позволяло им правильно решать предложенные задачи. Этот факт свидетельствовал о переходе от ориентации на индивидуальное действие к ориентации на действие совместное. Как следствие этого дети начинали выделять в задаче связь между способом распределения действий и соотношением факторов, необходимых для установления равновесия (вес и расстояние до центра тяжести). Это способствовало возникновению взаимопонимания между детьми. Однако возникающее в ряде случаев совместное действие все еще было неустойчивым и нередко снова подменялось индивидуальной активностью участников.

Пример 4. Лада П. (участник с ООП) и Костя З. Задача 4.

Костя: О-о-о... (Двигает на первую шкалу).

Лада: (Одновременно с Костей убирает два магнита). (Задача решена установлением тождества).

Э: Молодцы.

Костя: (Отодвигает свой магнит и ставит его между второй и третьей шкалами) Давай...

Лада: Что?

Костя: Еще два.

Лада: (Ставит еще два магнита).

Лада: Еще дальше (жестом моделирует действие Кости, показывая куда двигать).

К: (Ставит на третью шкалу).

Лада: (Одновременно с Костиным действием) Ну, вряд ли (собирается убрать магниты).

Э: Давайте посмотрим...

(Задача решена применением правила момента силы)

Э: Есть еще?

Костя: Не знаю... (Двигает свой магнит и ставит между первой и второй шкалами).

Лада: (Убирает один магнит и отвлекается на посторонние (игровые) действия).

Костя: (Двигает магниты и ставит между второй и третьей шкалами. Затем двигает на третью шкалу).

Лада: Давай тогда мне поставим (убирает один магнит. Оставляет один на первой шкале).

Костя: (Двигает на первую шкалу и устанавливает тождество). Это же уже было...

Э: Больше не можете найти?

Оба: не можем.

Задача 5.

Костя: (Ставит магниты между центром тяжести и первой шкалой) Спаса-а-ай!

Костя: (Двигает свои магниты ко второй шкале, ставит их между первой и второй шкалами).

Лада: (Добавляет один магнит) На одинаковые.

Костя: Не наааадо... (Однако двигает магниты на третью шкалу).

(Задача решена установлением тождества).

Э: Есть еще здесь способы?

Лада: (Несмотря на действия Кости, убирает один магнит) Па бам (снова отвлекается на игровую деятельность).

Костя: (Ставит магниты между первой и второй шкалами).

Костя: (Снова передвигает магниты между второй и третьей шкалами).

(Лада все это время не обращает внимания на то, что происходит на весах. Играет с магнитиками).

Костя: Лада, еще один.

Лада: Что?

Костя: Давай, один клади.

Лада: (Добавляет один магнит).

Костя: (Двигает магниты на третью шкалу и снова устанавливает тождество)

Э: Есть еще?

Оба: Все, не можем.

Можно видеть, что при переходе от задачи 4 к задаче 5 действительно происходил распад совместного действия у данных испытуемых (Косте приходилось специально привлечь внимание Лады к поиску решения задачи и к установлению взаимодействия), что приводило их к затруднениям при нахождении правильного решения. Тем не менее, факты решения задач этими детьми указывали на понимание участниками возможностей индивидуальных действий и роль кооперации, опосредующей для них поиск решения задачи. При этом анализ способа взаимодействия не становился для участников предметом строящегося совместного действия. То есть основной целью для этих детей по-прежнему оставалось предметное решение задачи, связанное с отношением факторов равновесия.

Группы детей, у которых можно было наблюдать формирование данного типа общности (т. е. такой специфической связи кооперации, взаимопонимания и способа взаимодействия), демонстрировали шаг в развитии понимания мультипликативных отношений. Так, например, в приведенном нами примере Лада П. смогла продвинуться со второго на четвертый тип ориентации. Костя З., хотя и понимал значение обоих факторов для достижения состояния равновесия, но все еще испытывал затруднения при формулировании своих ответов, он сохранил второй тип ориентации при возникновении элементов четвертого типа.

IV. Метакооперативный тип общности.

Особенностью данного типа общности является переход детей от предметной ориентации к ориентации на сам способ взаимодействия друг с другом; способ взаимодействия становится специальным предметом анализа, который теперь *опосредствует* само решение задачи. Таким образом, здесь дети преодолевают предметные рамки задачи, которая теперь начинает восприниматься ими в качестве ориентировочной основы строящегося совместного действия.

Пример 5. Лена К. и Самиржон Д.

Задача 1.

Лена: (двигает магниты на первую шкалу).

Самиржон: (добавляет один магнит).

Лена: Тяжелее будет, надо убрать.

Самиржон: (снимает один магнит, весы все еще перевешивают в его сторону).

Лена: А может еще один убрать?

Самиржон: Если мне убрать, то он рухнет... а-а-а... да, можно убрать.

(Задача решена с применением правила момента сил).

Задача 4.

Самиржон: Ааа...(смотрит на Лену и моделирует рукой ее движение) я должен убрать два (груза-магнита).

Лена: (одновременно двигая один вперед и ориентируясь на действие напарника) Убирай.

(Задача решена на основе тождества)

Э: Есть еще?

Самиржон: Двигай назад, а я добавлю один.

Лена: (одновременно с Самиржоном) Да-да (двигает свой магнит на вторую шкалу).

В данном случае изменяется сам характер коммуникации детей друг с другом, она преобразуется в *обсуждение* взаимосвязи индивидуальных действий и их отношения друг к другу, возможности включения индивидуального действия в структуру совместного действия, что, в свою очередь, приводит к возможности преобразования способа взаимодействия и нахождения правильного решения задачи. В речи участников преобладали такие фонематические особенности, как растягивание слов, интонирование, появление междометий, обсуждений возможных результатов совместного действия (Алена: «Вот сюда... а здесь один убрать» — Самир: «Нет, теперь нам, знаешь, что делать...» — Алена: «Надо сюда что ли подвинуть?»), моделирование совместного действия (Алена: «Теперь вот так (двигает свой магнит)» — Самир: «На одну отходишь, а я добавляю, вот так»). Примечательно, что участники здесь не рассматривали свои индивидуальные действия как независимые от действий другого, такого разрыва для них не существовало, что обуславливает устойчивый характер и взаимообмена действиями и самого совместного действия. Взаимопонимание, опосредованное коммуникацией, направленной на поиск совместного способа решения задачи, также в данном случае приобретало устойчивый характер, что способствовало включению участников в общее смысловое поле, где участниками вырабатывались общие значения и возможные «сценарии» совместного поиска решения. Отношение к напарнику, которое в предыдущих типах общности либо отсутствовало вовсе, либо носило орудийный характер (использование действия напарника как средства преодоления индивидуальных ограничений), здесь приобретало характер со-участия.

В целом, мы могли констатировать, что при возникновении данной формы общности у детей намечались шаги в развитии понимания соотношения факторов, определяющих равенство моментов сил. В рассмотренном нами примере Лена перешла на новый уровень понимания отношений равновесия, она начинала правильно учитывать соотношение факторов веса и расстояния; и хотя она называла в своих ответах только один из них, тем не менее задачи решались ею верно: «Влево, потому что это дальше и тяжелее», «Одинаково, потому что здесь три и здесь три, и они оба на одинаковом расстоянии от точки» (имеет в

виду центр окружности). Самиржон также во второй индивидуальной серии хотя и ошибался в ответах, называя в основном один из факторов, однако ориентировался уже на наличие связи факторов при решении задач, что указывало на новый уровень понимания им правила равенства моментов сил («В сторону один, потому что ближе к краю стоит, а когда мы с тремя магнитиками решали, они стояли ровно»).

Следует особо отметить, что возникновение данной формы общности свидетельствовало о благоприятном включении ребенка с ООП в совместную работу. В нашем примере Лена К. является участником с ООП (нарушение слуха), однако это обстоятельство не замечалось, «игнорировалось» детьми. Центром их внимания становился анализ и поиск новых способов взаимодействия друг с другом, установление таких отношений, которые будут способствовать совместному решению задач. В случае псевдо-кооперативной общности таких фактов не наблюдалось, предметом внимания по крайней мере одного участника (в нашем примере это Олег Е.) становились именно особенности его напарника, которому он «должен помогать».

Выводы

Поставив своей целью анализ процесса включения детей с ООП и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач, мы обнаружили, что данный процесс опосредован возникновением и развитием специфических детских общностей, в основе которых лежит взаимосвязь таких процессов, как *способ взаимодействия, коммуникация, взаимопонимание*. Мы установили наличие связей между этими процессами, показав, что развитие коммуникации между участниками, связанное с возникающими на пути решения затруднениями, обуславливает возникновение понимания ограничений собственного индивидуального действия, возникновение и развитие взаимопонимания между участниками, основанного на понимании смысла собственного действия и действия другого. Развивающиеся коммуникация и взаимопонимание создают предпосылки изменения способа взаимодействия, в результате чего формируется новый тип отношения участников друг к другу («отношения со-участия»), происходит переход от предметной ориентации и «замкнутости» в предметном поле задачи к ориентации на анализ самого способа взаимодействия друг с другом. Особое значение в развитии такой ориентации приобретают знаково-символические средства общения детей друг с другом, что проявилось, например, в возникновении указательного жеста, с помощью которого для участников становилось возможным привлечение внимания своего напарника к процессу поиска совместного решения задачи (жест в данном случае становился средством регуляции сначала чужих действий, а затем и совместного действия участников). Жест становился своеобразным «мостиком» или знаком, свидетельствующим о начале формирования совместного действия.

А.-Н. Перре-Клермон связывала процесс развития интеллектуальных структур с возникновением

конфликта мнений детей в группе по поводу предмета задачи, с координацией этих точек зрения и последующей интериоризацией этого процесса. При этом сам конфликт Перре-Клермон рассматривает как «катализатор в химической реакции», как триггер, запускающий процесс «нарушения равновесия» [10]. Как ей удалось достоверно показать, данный подход действительно заставляет детей приходиться к необходимости рассматривать «чужую» точку зрения как один из возможных вариантов решения, находить пути соотношения своей и «чужой» позиции. Однако когда мы говорим о самом процессе образования совместности, мы видим, в частности из данного исследования, а также из материалов, полученных в исследованиях В.В. Рубцова [25], Г.А. Цукерман [15], Е.В. Высоцкой [5], что он основывается не столько на возникающем конфликте точек зрения по поводу предметного содержания задачи, сколько на возникающих и развивающихся процессах коммуникации и взаимопонимания, позволяющих детям преодолевать заданную взрослым ситуацию ограничения индивидуальных действий и выходить в область *смыслового взаимодействия*, за счет чего становилось возможным решение задачи на основе совместного действия и усвоение обобщенного способа действия.

Новый тип отношений и взаимодействий между детьми определяет для детей с ООП новые рамки их возможностей по отношению к складывающейся социальной ситуации — дети становятся активными участниками процесса инклюзии, расширяются возможности их участия в совместной деятельности и взаимодействии с их социальным окружением, а соответственно, расширяются границы их зоны ближайшего развития (ЗБР), что было установлено нами на примере развития психических функций этих детей. Так, полученные нами данные свидетельствуют о том, что более чем у половины наших испытуемых (9 из 14) повысился уровень понимания мультипликативных отношений и они перешли на новый тип ориентации: трое участников повысили свой тип ориентации со второго на четвертый, двое участников повысили тип ориентации с третьего на четвертый, один участник повысил тип ориентации с первого на четвертый, один участник повысил тип ориентации со второго на третий, и еще два участника с четвертым типом ориентации, хоть и не смогли сформулировать правило умножения сил и перейти на пятый тип ориентации, тем не менее пытались выделить общее правило решения такого класса задач и формулировали правило сложения сил. Участники, чей тип ориентации остался прежним, преимущественно имели четвертый тип ориентации, т. е. и до участия в эксперименте имели правильное понимание соотношения факторов равновесия. Однако один участник, который не смог перейти на новый тип ориентации, обнаружил в первой индивидуальной серии первый тип ориентации. В кооперативной серии это был участник с ООП и один из представителей псевдо-кооперативного типа общности. Ему так и не удалось активно включиться в процесс «совместного» поиска решения задач. Тем не менее, даже у детей, чей тип ориентации остался прежним после проведения

кооперативной серии, отмечается снижение количества ошибок в последующих индивидуальных пробах (некоторые из них даже смогли сформулировать правило сложения сил). Ряд детей обнаружили тенденцию к развитию иных психических функций. Отмечалось, например, снижение отвлекаемости на посторонние занятия (игровую деятельность) и сосредоточение на решении учебных задач, что может свидетельствовать о развитии внимания у детей, а также развитие направленной и развернутой речи у детей с тяжелым нарушением речи. Все это свидетельствовало о том, что включение детей в процесс совместного решения учебных задач, основанное на развивающихся процессах коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия, является эффективной формой развития как детей с ООП, так и нормативно развивающихся детей.

Изучение описанных нами процессов позволило выделить 4 типа детских общностей, которые могут

рассматриваться как определенные стадии процесса включения детей с ООП и нормативно развивающихся детей в совместную учебную ситуацию. Причем взаимосвязь выделенных нами процессов представляет собой интегральный показатель включения детей в совместный способ решения задач. В изменении способа взаимодействия и взаимоотношений между детьми раскрывается динамика процесса инклюзии: инклюзия вместо специфически оторванного от практики представления о социальной ситуации развития детей с ООП становится проектируемым *результатом* организации социальных взаимодействий и взаимоотношений детей и взрослых, т. е. коллективно-распределенной учебной среды, в основе которой, как и в основе реальной инклюзии, лежат «... генетически социальные отношения, реальные отношения...» самих участников [1, с. 1023].

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
5. Высоцкая Е.В. Психологические особенности введения школьников в содержание научных понятий при использовании предметно-ориентированных компьютерных учебных сред: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1991.
6. *Громыко Ю.В.* Психология искусства в научной школе Л.С. Выготского: проблемы теории и коммуникативных практик работы с сознанием [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 85–92. doi:10.17759/chp.2018140309
7. *Гузман Р.Я.* Роль совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. № 3. С. 133–136.
8. *Лубовский В.И.* Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] // Специальное образование. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-tupikovu-put-dlya-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 01.07.2019).
9. *Лурия А.Р.* Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 46 с.
10. *Перре-Клермон А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: пер. с фр. М.: Педагогика, 1991. 248 с.
11. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / В.В. Рубцов [и др.]; под ред. В.В. Рубцова. М.: Психологический ин-т РАО, 1996. 158 с.
12. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
13. *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение [Электронный ресурс] // Психологическая

References

1. Vygotskii L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of Human Development]. Moscow: Smysl Publ.; Eksmo Publ., 2005. 1136 p.
2. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 3.* [Collected Works in 6 vol. Vol. 3]. *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of development of the mind]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p.
3. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T. 5.* [Collected Works in 6 vol. Vol. 5]. *Osnovy defektologii* [Foundations of defectology]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p.
4. Vygotskii L.S., Luria A.R. *Etyudy po istorii povedenia: Obez'yana. Primitiv. Rebenok* [Studies on the history of behavior: Monkey. Primitive. Child]. Moscow: Pedagogika-Press Publ., 1993. 224 p.
5. Vysockaya E.V. *Psihologicheskie osobennosti vvedeniya shkol'nikov v sodержanie nauchnyh ponyatij pri ispol'zovanii predmetno-orientirovannykh komp'yuternykh uchebnykh sred: diss. kand. psihol. nauk.* [Introduction of schoolchildren into the content of scientific concepts when using subject-oriented computer learning environments: Psychological features]. Moscow, 1991.
6. Gromyko U.V. *Psihologiya iskusstva v nauchnoj shkole L.S. Vygotskogo: problemy teorii i kommunikativnykh praktik raboty s soznaniem* [Elektronnyj resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 85–92. doi:10.17759/chp.2018140309 (In Russ.; abstr. in Engl.).
7. Guzman R.A. *Rol' sovmestnoi deyatelnosti v reshenii uchebnykh zadach* [The role of joint activities in solving educational problems]. *Voprosy psihologii* [Psychology issues], 1980, no. 3, pp. 133–136. (In Russian).
8. Lubovskii V.I. *Inklyuziya — tupikovyi put' dlya obucheniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami* [Elektronnyj resurs] [Inclusion is a dead end for educating children with disabilities]. *Special'noe obrazovanie* [Special education], 2016, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-tupikovyi-put-dlya-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (Accessed 29.06.2019). (In Russ.; abstr. in Engl.).
9. Luria A.R. *Problemy vysshei nervnoi deyatelnosti normal'nogo i anomal'nogo rebenka.* Moscow: Akademii psichologicheskikh nauk RSFSR Publ., 1958. 46 p.

- наука и образование. 1996. № 2. URL: http://psyjournals.ru/files/2141/psyedu_1996_n2_Rubtsov.pdf (дата обращения: 01.07.2019).
14. Скрипкина Т.П. Когнитивные способности в общении: формирование // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011. 600 с.
15. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? [Электронный ресурс] М.: Издательство «Знание», 1985. 80 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=11127> (дата обращения: 15.08.19).
16. Belland B.R., Glazewski K.D., Ertmer P.A. Inclusion and Problem-Based Learning: Roles of Students in a Mixed-Ability Group // *RMLE Online*. 2009. Vol. 32 (9). P. 1–19. doi:10.1080/19404476.2009.11462062
17. Erdogan F. Effect of cooperative learning supported by reflective thinking activities on students' critical thinking skills // *Eurasian Journal of Educational Research*. 2019. Vol. 19 (80). P. 89–112. doi:10.14689/ejer.2019.80.5
18. Fitch E.F., Hulgin K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue // *International Journal of Inclusive Educational*. 2013. Vol. 12(4). P. 423–439. doi:10.1080/13603110601121453
19. Gagne N., Parks S. Cooperative learning tasks in a grade 6 intensive ESL class: role of scaffolding // *Language teaching research*. 2013. Vol. 17 (2). P. 188–209. doi:10.1177/1362168812460818
20. Hall J.K. Interaction as method and result of language learning // *Language Teaching*. 2010. Vol. 43 (2). P. 202–215. doi:10.1017/S0261444809005722
21. Katerina M. Examining peer acceptance in verbal and non-verbal interaction during computer-supported collaborative learning: implications for inclusion // *International Journal of Inclusive Educational*. 2012. Vol. 16(2). P. 119–138. doi:10.1080/13603111003671657
22. Lusy G. Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom // *Music educational research*. 2008. Vol. 10(2). P. 177–192. doi:10.1080/14613800802079049
23. Martin L. Children's problem-solving as inter-individual outcome. Ph.D, Diss., University of California, San Diego. 1983. P. 164.
24. Perry B.D. Childhood Experience and the Expression of Genetic Potential: What Childhood Neglect Tells Us About Nature and Nurture // *Brain and Mind*. 2002. Vol. 79 (3). P. 79–99. doi:10.1023/A:1016557824657
25. Rubtsov V.V. Organization and development of joint actions among children in the learning process. New York.: Nova Science Publishers, 1994.
10. Perre-Klermon A.-N. Rol' social'nyh vzaimodeistvii v razvitii intellekta detei [The role of social interactions in the development of children's intelligence]. Moscow: Pedagogika, 1991. 248 p. (In Russ.).
11. Rubtsov V.V. [i dr.] Kommunikativno-orientirovannye obrazovatel'nye sredy. Psihologiya proektirovaniya [Communicatively-oriented educational environments. Design Psychology]. Rubtsov V.V. (eds). Moscow: Psihologicheskii in-t RAO Publ, 1996. 158 s.
12. Rubtsov V.V. Social'no-geneticheskaya psihologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyipodhod. Moscow: MGPPU Publ., 2008. 416 p.
13. Rubtsov V.V. Social'nye vzaimodeistviya i obuchenie [Elektronnyj resurs] [Social interactions and learning]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1996, no. 2. Available at: http://psyjournals.ru/files/2141/psyedu_1996_n2_Rubtsov.pdf (Accessed 01.07.2019). (In Russ.; abstr. in Engl.).
14. Skripkina T. P. Kognitivnye sposobnosti v obshchenii: formirovanie [Cognitive abilities in communication: formation]. In Bodalev A.A. (eds.), *Psihologiya obshcheniya. Enciklopedicheskij slovar' [Psychology of communication. encyclopedic Dictionary]*. Moscow: Kogito-Centr, 2011. 600 p.
15. Cukerman G.A. Zachem detyam uchit'sya vmeste? [Elektronnyj resurs] [Why should children learn together?]. Moscow: Publ. «Znanie», 1985. 80 p. Available at: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=11127>. (Accessed 09.10.2019).
16. Belland B.R., Glazewski K.D., Ertmer P.A. Inclusion and Problem-Based Learning: Roles of Students in a Mixed-Ability Group. *RMLE Online*, 2009. Vol. 32, no. 9, pp. 1–19. doi: 10.1080/19404476.2009.11462062
17. Erdogan F. Effect of cooperative learning supported by reflective thinking activities on students' critical thinking skills. *Eurasian journal of educational research*, 2019, no. 80, pp. 89–112. doi:10.14689/ejer.2019.80.5
18. Fitch E.F., Hulgin K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue. *International journal of inclusive educational*, 2013. Vol. 12, no. 4, pp. 423–439. doi:10.1080/13603110601121453
19. Gagne N., Parks S. Cooperative learning tasks in a grade 6 intensive ESL class: role of scaffolding. *Language teaching research*, 2013. Vol. 17, no. 2, pp. 188–209. doi: 10.1177/1362168812460818
20. Hall J.K. Interaction as method and result of language learning. *Language teaching*, 2010. Vol. 43, no. 2, pp. 202–215. doi:10.1017/S0261444809005722
21. Katerina M. Examining peer acceptance in verbal and non-verbal interaction during computer-supported collaborative learning: implications for inclusion. *International journal of inclusive educational*, 2012. Vol. 16, no. 2, pp. 119–138. doi:10.1080/13603111003671657
22. Lusy G. Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. *Music educational research*, 2008. Vol. 10, no. 2, pp. 177–192. doi:10.1080/14613800802079049
23. Martin L. Children's problem-solving as inter-individual outcome. Ph.D, Diss., University of California, San Diego, 1983. P. 164.
24. Perry B.D. Childhood Experience and the Expression of Genetic Potential: What Childhood Neglect Tells Us About Nature and Nurture. *Brain and Mind*, 2002. Vol. 79, no. 3, pp. 79–99. doi:10.1023/A:1016557824657
25. Rubtsov V.V. Organization and development of joint actions among children in the learning process. New York.: Nova Science Publishers. 1994.

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода

О.А. Карabanова*,

ФГБОУ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
okarabanova@mail.ru

Н.Н. Малофеев**,

Российская академия образования, Москва, Россия,
nikolay.n.malofeev@gmail.com

Актуальность разработки стратегии развития образования детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обусловлена необходимостью создания развивающей образовательной среды, отвечающей образовательным потребностям этой категории детей в условиях модернизации общего образования и реализации курса на инклюзивное/интегрированное образование. Цель статьи – анализ ключевых положений стратегии и ее практической значимости для модернизации системы образования детей с ОВЗ. С позиций культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин) обоснована приоритетность ранней помощи детям группы риска с целью создания условий обеспечения нормативно-возрастного развития детей в условиях факторов риска нарушения развития. Планируемые желаемые результаты образования представлены как специфицированные возрастные психологические новообразования/высшие психические функции для раннего, дошкольного, начального, среднего и старшего школьного возраста. Для решения задачи оптимизации индивидуального образовательного маршрута для детей с ОВЗ и инвалидностью обоснована необходимость создания новой психолого-педагогической типологии, реализующей принцип разнообразия вариантов развития при одном и том же дефекте при сохранении нозологического критерия. Предложены основания психолого-педагогической типологии по характеристикам развития детей, вариантам рисков и отклонений развития и их генезу, для раннего, дошкольного возраста и начального обучения. На основании теоретических, эмпирических исследований и психологических практик обосновано, что целевой группой ранней помощи в образовании является семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ и инвалидностью, имеющая особые образовательные потребности. Мониторинг развивающего взаимодействия семьи с ребенком с ОВЗ, выступающего ключевым условием коррекции и профилактики нарушений развития, является необходимым компонентом психолого-педагогического сопрово-

Для цитаты:

Карabanова О.А., Малофеев Н.Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // *Культурно-историческая психология*. 2019. Т. 15. № 4. С. 89–99. doi: 10.17759/chp.2019150409

For citation:

Karabanova O.A., Malofeev N.N. Education Development Strategy for Children with Disabilities: On the Way to Implementing a Cultural-Historical Approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 89–99. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150409

* *Карabanова Ольга Александровна*, доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии, ФГБОУ «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия. E-mail: okarabanova@mail.ru

** *Малофеев Николай Николаевич*, доктор педагогических наук, вице-президент Российской академии образования, Москва, Россия. E-mail: nikolay.n.malofeev@gmail.com

Karabanova Olga Aleksandrovna, Doctor of Psychology, Head of the Chair of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: okarabanova@mail.ru

Malofeev Nikolai Nikolayevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Vice-President, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: malofeev@ikp.email

ждения. Дифференциация в образовательных программах для детей с ОВЗ и инвалидностью академических достижений и жизненных компетенций как планируемых результатов образования позволит создать основу позитивной социализации и социальной интеграции детей с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: дети с инвалидностью и ОВЗ; культурно-исторический подход; стратегия развития образования; особые образовательные потребности семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью и ОВЗ; психолого-педагогическая типология.

Education Development Strategy for Children with Disabilities: On the Way to Implementing a Cultural-Historical Approach

O.A. Karabanova,

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

N.N. Malofeev,

Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
malofeev@ikp.email

The relevance of developing a strategy for the development of education for children with disabilities and limited health is due to the need to create a developmental educational environment that meets the educational needs of this category of children in the context of modernization of general education and the implementation of inclusive/integrated education. The purpose of the article is to analyze the key provisions of the strategy, its scientific novelty and practical significance for the modernization of the education of children with disabilities. From the point of view of the cultural-historical approach (L.S. Vygotsky, A.R. Luria, D.B. Elkonin), the priority of early assistance to children at risk is substantiated in order to create conditions for ensuring the normative age development of children with developmental risk factors. The desired educational outcomes are presented as specific age-related psychological neoformations/higher mental functions for early, preschool, primary, secondary and high school age. The paper highlights the necessity of creating a new psychological and pedagogical typology that implements the principle of variety of developmental options for the same impairment while maintaining the nosological criterion. For early, preschool and primary school age, a psychological and pedagogical typology is proposed based on the characteristics of child development, risk factors, developmental disabilities and their genesis. Based on theoretical and empirical studies and psychological practices, it is proved that the target group of early assistance in education is a family raising a child with disabilities, with special educational needs. Monitoring the developmental interaction between the family and the child with disability is an important component of the psychological support as this interaction is essential to the correction and prevention of developmental disorders. Differentiating between the academic achievements and life competencies as the planned educational outcomes of programmes for children with disabilities would create the foundation for positive socialisation and social integration of the disabled children.

Keywords: children with disabilities, cultural-historical approach, education development strategy, special educational needs, psychological and pedagogical typology.

В условиях модернизации общего образования в ответ на вызовы XXI века и переход к информационному высокотехнологическому обществу проблема создания всеобъемлющей психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью приобретает особую остроту. Рост числа детей с инвалидностью, по данным Федеральной службы государственной статистики в период с 2013 по 2019 г., составил 18% (от 567825 до 670006 человек), по сути, около 5% годового прироста [37]. В организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам начального, основного и среднего обще-

го образования, доля обучающихся с ОВЗ составляет 4,0%, инвалидов и детей-инвалидов — 2,0%, т. е. 6% от общей численности обучающихся или один ребенок из 16 школьников [38]. При этом заболеваемость детей психическими расстройствами и расстройствами поведения на 2018 г. была констатирована для 247607 детей [36]. Принятое в 1994 г. ЮНЕСКО Саламанкское постановление об обучении детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе определило новую стратегию инклюзивного образования, направленную на реализацию потенциала возможностей их полноценного социального развития. Курс на интегрированное/инклюзивное образование,

т. е. на совместное обучение детей, имеющих отклонения в развитии, и детей с условно нормативным развитием, инициировал создание дифференцированных моделей интеграции с учетом нозологии заболевания, особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ и инвалидностью и возможностей реализации коррекционно-развивающей работы с детьми в условиях общеобразовательного учреждения [1; 33].

Актуальной проблемой развития современного образования детей с инвалидностью и ОВЗ является определение стратегии развития образования, отвечающей их образовательным нуждам и потребностям (далее Стратегия). Теоретико-методологической основой проекта стратегии развития образования детей с инвалидностью и детей с ОВЗ до 2030 г., разработанного в Институте коррекционной педагогики РАО под руководством Н.Н. Малофеева коллективом сотрудников в составе О.С. Никольской, Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, И.А. Коробейникова, В.З. Кантора, О.А. Карабановой, стала культурно-историческая деятельностная концепция психического развития ребенка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин). При разработке проекта Стратегии были учтены теоретические положения отечественной научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики, раскрывающие причины нарушений развития вторичной природы у детей с различными ограничениями здоровья, а также результаты отечественных и зарубежных исследований, раскрывающих принципиально новые возможности профилактики и коррекции нарушений развития, изменения траектории развития в направлении нормализации развития и оптимизации социальной перспективы ребенка с ОВЗ и инвалидностью при реализации модели ранней помощи детям с ОВЗ с различными вариантами нарушений психического развития [2; 10; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 23; 26; 27; 28; 30; 32 и др.]

Основное содержание проекта Стратегии опубликовано в ряде работ [22; 23; 24]. Цель настоящей статьи — проанализировать ключевые положения Стратегии, определяющие ее научную новизну и практическую значимость для модернизации системы образования детей с ОВЗ и инвалидностью. Не претендуя на обсуждение всех аспектов Стратегии, остановимся на положениях, раскрывающих методологическое значение Стратегии.

1. Реализация возможно более ранней помощи детям группы риска с целью создания условий обеспечения нормативно-возрастного развития детей в условиях факторов риска нарушения развития.

Нормативно-возрастное развитие представляет собой последовательность генетически связанных стадий психического развития ребенка в онтогенезе, структура и динамика которых раскрыты Л.С. Выготским в понятии «психологический возраст», который характеризуется социальной ситуацией развития и основными психологическими новообразованиями [6; 8]. Структура психологического возраста в дальнейшем была дополнена ведущей деятельностью в системе видов деятельности ребенка (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Возрастная норма развития имеет

социокультурную исторически обусловленную природу, определяется уровнем социальных требований к степени зрелости личностного и познавательного развития ребенка, задачами развития и институтами социализации, предлагающими ребенку формы общности и сотрудничества. Возрастная норма не предполагает унификацию требований к развитию, а создает пространство вариативности развития через типологию, специфичную для каждой возрастной стадии, и разнообразие индивидуальных вариантов развития в рамках каждого типа. Учет индивидуальных особенностей, природы и тяжести нарушений развития ребенка позволяет наметить программу оптимизации развития с учетом ресурсного потенциала и зоны ближайшего развития. Применительно к стратегии инклюзивного образования — позволяет реализовать принцип определения для каждого ребенка с ОВЗ модели интеграции, сообразной его возможностям и образовательным потребностям. Как известно, воздействие факторов риска на психическое развитие ребенка не является неизбежным, а зависит от возможности компенсировать либо предотвратить их нежелательное действие, делая проблему коррекции аномального развития ребенка, как указывал Л.С. Выготский, прежде всего, проблемой социальной, а не медицинской [7]. Чем раньше будет развернута система психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, тем больший эффект следует ожидать в решении задачи возможной нормализации перспектив дальнейшего развития и обучения ребенка. Это найдет отражение в том, что при условии оказания ранней психолого-педагогической помощи значительная часть детей группы риска сможет войти в группу нормативного развития, а часть детей с ОВЗ сможет приблизиться к нормативным показателям развития. Ранняя профилактическая помощь может предотвратить инвалидизацию ребенка, не дать сформироваться тяжелым формам нарушений и запаздывания развития. Стратегия реализует развивающий подход, ставящий целью приблизить ребенка с ОВЗ и инвалидностью к нормальному ходу психического и социального развития.

2. Стратегия задает ориентацию на формирование высших психических функций (ВПФ), специфицированных для каждой возрастной стадии, и определяет планируемые результаты воспитания и обучения детей с ОВЗ в форме возрастных психологических новообразований.

Принципиально новый подход к проблеме обучения и воспитания детей с ОВЗ был разработан Л.С. Выготским в его культурно-исторической концепции. Критикуя традиционную дефектологию, он указывал на то, что в ней не различали первичные, биологические, особенности аномального ребенка и вторичные — культурные, рассматривая их как рядоположные. В работах «Проблемы современной дефектологии» и «Педологическая клиника трудного детства» им был сформулирован ряд положений, составивших основу культурно-исторического подхода к коррекции нарушений психического развития ребенка [7; 8]. Ключевое значение имеет положение о един-

стве закономерностей патологического и нормального развития ребенка. ВПФ, составляющие отличительную особенность психики человека, социальны по структуре в силу опосредствованности знаком и значением и формируются прижизненно путем интериоризации в сотрудничестве с взрослым как носителем социокультурного опыта. ВПФ, согласно Л.С. Выготскому, не даны от рождения, а заданы как «идеальная форма» высших родовых способностей человека [5; 9]. В этом отношении формирование ВПФ составляет отличительную черту развития, как аномального ребенка, так и ребенка, развивающегося по нормативному сценарию. Л.С. Выготский выделяет первичные и вторичные нарушения («уклонения») в развитии, рассматривая первичные нарушения как симптомы органической дефицитарности и связывая их с нарушениями натуральных функций и вторичные нарушения как недоразвитие высших психических функций. Первичный дефект, вызывая «... выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органа... нарушает... нормальное вращение ребенка в культуру...», препятствуя овладению ребенком культурными средствами управления собственным поведением [5, с. 257]. В противоположность сложившейся практике коррекционной работы с ребенком, имеющим первичные дефекты, когда фокусом лечебной педагогики становится упражнение сохранных элементарных функций, целью коррекционной работы должно стать формирование ВПФ, компенсирующих дефект за счет овладения культурными орудиями. Лечебная педагогика как особая дефектологическая практика должна быть построена на создании обходных путей культурного развития аномального ребенка. Л.С. Выготский указывал, что чем дальше отстоит синдром по своему генезису от первопричины, т. е. от первичного дефекта, тем больше возможностей его устранения посредством психотерапевтических и педагогических приемов [6]. Иначе говоря, вторичные нарушения оказываются более чувствительными и поддающимися лечебно-педагогическому воздействию, чем первичные. «Вторичное» оказывается более воспитуемым, парадоксальным образом более поддающимся воспитательному и лечебному воздействию. Дифференциация первичных и вторичных дефектов практически изменила вектор усилий психологов, дефектологов, педагогов, работающих с детьми с нарушениями развития, перенаправив их на формирование ВПФ с учетом особых условий, связанных с особенностями и ограниченными возможностями ребенка. Компенсация первичного органического дефекта на основе усвоения культурных средств выступает базисным механизмом коррекции развития. В практике коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями развития эта идея Л.С. Выготского воплощена в принципе коррекции «сверху вниз», противостоящем принципу тренировки сохранных функций. Л.С. Выготский, анализируя сложившуюся практику психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития, выделял 2 подхода к детям с трудностями в развитии: дефектоцентрический и центрированный на «оставшемся у ребенка здоровье», возможностях

его развития [7]. Дефектоцентрический подход предполагает изолированное воспитание детей с ОВЗ. Подход, центрированный на ресурсном потенциале ребенка, его здоровье и сохранных возможностях, зоне ближайшего развития, напрямую связанной с формированием ВПФ, предполагает принципиально иную позицию и иные организационные формы воспитания и социализации. Реализация принципа коррекции «сверху вниз» требует обращения к генезису и становлению возрастных психологических новообразований через актуализацию как собственных мотивационных, личностных, когнитивных ресурсов ребенка, так и готовности и способности социального окружения к созданию системы условий и организации совместной с ребенком и самостоятельной деятельности ребенка в зоне его ближайшего развития.

А.Р. Лурия, обосновывая вслед за Л.С. Выготским принцип системности в развитии мозговых механизмов, обеспечивающих развитие сознания и психики ребенка, писал о том, что «специфическое отношение между определенными центрами устанавливается в ходе развития» [20, с. 60], причем характер межцентральных отношений определяется, прежде всего, теми экстрацеребральными связями, которые создаются во внешней предметной деятельности благодаря использованию орудий и знаков [19]. Рассматривая развитие психики ребенка как социально-исторический процесс, А.Р. Лурия писал: «Социальное не просто “взаимодействует” с биологическим, оно образует новые функциональные системы, используя биологические механизмы... именно в формировании таких “функциональных образований” и лежит факт появления высших форм сознательной деятельности» [21, с. 75]. Изучение детей с аномалиями психического развития на основе разработанного метода клинко-нейропсихологического анализа позволило выделить два типа нарушений развития — повреждение (нарушение) и недоразвитие. Повреждение характерно для функциональных систем с коротким временным циклом развития, как правило, уже сформированных к моменту рождения (подкорковые системы, включая анализаторы). Недоразвитие типично для систем с длительным временным периодом развития, обусловленным, прежде всего, социальными факторами, а именно депривацией общения и совместной деятельности с близким взрослым, представляющих собой высшие психические функции (третичные поля коры больших полушарий мозга). А.Р. Лурия указывал на то, что «... истоки сознания... следует искать не внутри мозга, не в самих механизмах нервных процессов, а в реальном отношении человека к действительности, в его общественной жизни, которая и является подлинным источником сложнейших форм сознательной деятельности человека [21, с. 72]. Аргументом в пользу выделения ВПФ как мишени коррекционно-развивающей работы и планируемых результатов образования являются исследования в области детской нейропсихологии, свидетельствующие о том, что существенным различием между детьми и взрослыми с очаговыми поражениями головного мозга является

высокая скорость обратного развития ВПФ в детском возрасте, в том числе и для нарушений речевого развития [29]. Новая стратегия, основанная на целенаправленном формировании системы ВПФ на основе ресурсного потенциала ребенка посредством замены «выпавшей» функции культурным средством и компенсации дефицита завоевала признание, как в практике специальной педагогики, так и в восстановительном обучении, теоретические основы которого были разработаны А.Р. Лурия.

Л.С. Выготский, выделяя развитие ВПФ как специфическую особенность психики человека, в учении о структуре и динамике психологического возраста указывает на необходимость выделения для каждой возрастной стадии психологических новообразований, определяя их как новый тип строения личности и ее деятельности, возникающий впервые и определяющий сознание ребенка, его отношение к среде и весь ход его развития в данный возрастной период [6].

Таким образом, в соответствии с представлением о высших психических функциях как цели развития в детском возрасте и положением об их возрастной специфичности, в проекте Стратегии выделены целевые ориентиры для каждого возрастного периода отдельно, а именно для раннего, включая младенческий возраст, дошкольного, начального и среднего школьного возраста. В Стратегии зафиксировано изменение механизмов коррекционно-развивающей и профилактической работы, релевантных хронотопу системной организации мозговых механизмов, а также соответствующих им организационных форм психолого-педагогического сопровождения для каждой возрастной группы. Планируемые желаемые результаты в проекте Стратегии выступают как возрастные психологические новообразования в их нормативном содержании.

3. Необходимость разработки и внедрения новой психолого-педагогической типологии детей с инвалидностью и ОВЗ для сферы образования.

В традиционной дефектологии при определении типологии детей с аномальным развитием и детей с ОВЗ и инвалидностью ранее использовался только нозологический принцип. О необходимости разработки новой психолого-педагогической типологии писал еще Л.С. Выготский [7; 8]. Он аргументировал это тем, что симптомы нельзя непосредственно вывести из дефекта, отношение между причиной и симптомом сложно опосредованы, в том числе характером и содержанием сотрудничества ребенка с взрослым, процессом, в котором рождаются новые психологические способности ребенка. Необходимо выделить каузально-динамические связи в их генетической обусловленности, основные типы, механизмы и формы развития нормального и аномального ребенка и вместо абстрактной статической типологии создать динамическую типологию, учитывающую разнообразие вариантов развития при одном и том же первичном дефекте. Для этого нужно воссоздать историю развития ребенка — целостную картину развития в причинно-следственной связи жизненных событий, уделив особое внимание социальной ситуации развития, выражающей ак-

тивно-действенное отношение ребенка к социальному окружению. Органическая дефицитарность, порождая симптомокомплексы, принципиально не препятствует культурному развитию и формированию ВПФ, а приводит к тяжелым нарушениями развития *из-за своеобразной истории развития*. Эта идея Л.С. Выготского перекликается с теорией «хорошего соответствия» (“goodness of fit”) [35], которая ставит благополучие психического развития ребенка в зависимость от соотношения его индивидуальных свойств и особенностей, с одной стороны, и характеристик среды, ситуации, партнеров по взаимодействию — с другой. Способность социального окружения адаптировать свое поведение и практику воспитания к особенностям ребенка определяет характер развития. В этом смысле, с точки зрения эффекта развития, нет «хорошей/плохой» среды и нет «хорошей/плохой» наследственности. Есть плохое соответствие между средой и наследственностью.

Как и при нормативно-возрастном развитии психическое развитие ребенка при первичном дефекте носит *вариативный характер*, различаясь по характеру вторичных отклонений, особенностям социальной ситуации развития, особым образовательным потребностям ребенка, содержанию, формам и эффекту психолого-педагогической помощи. Однако ФГОС начального образования для детей с ОВЗ и инвалидностью, специфицируя адаптивные образовательные программы, по-прежнему основывает их лишь на нозологическом критерии, выделяя нарушения зрения, слуха, тяжелые нарушения речи, опорно-двигательного аппарата, задержку психического развития, расстройства аутистического спектра, нарушения умственного развития, комплексные нарушения развития, пренебрегая принципом вариативности развития. Актуальность разработки новой психолого-педагогической типологии для сферы образования определена необходимостью реализации адресной помощи детям с ОВЗ и инвалидностью посредством проектирования индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося с ОВЗ. Предлагаемый в проекте Стратегии новый подход к созданию психолого-педагогической типологии ориентирован на учет динамики и истории развития ребенка с ОВЗ и инвалидностью — генезиса вторичных отклонений психического развития и рисков их возникновения при одном и том же дефекте с учетом возрастной стадии, особенностей социальной ситуации развития при сохранении нозологического критерия типологии.

Для раннего детства, включая младенческий возраст, выделены четыре группы детей: 1) дети с ограничениями здоровья, выявленными сразу после рождения (различные по характеру и степени тяжести нарушения слуха, зрения, генетические нарушения, органические поражения центральной нервной системы, двигательной сферы и др.) и потребностью в ранней помощи; 2) дети с выявляющимися в первые годы жизни ограничениями здоровья, которые связаны с высоким риском возникновения нарушений эмоционально-волевой и умственной сферы, задержки психического развития разной этиологии, системного

недоразвития речи разной степени тяжести; 3) дети без очевидных ограничений здоровья, но с выявляемыми в раннем возрасте рисками задержки психического развития в связи с неблагоприятной социальной ситуацией развития ребенка в семье; 4) дети с ОВЗ с измененным функциональным статусом (вследствие применения новейших медико-биологических и цифровых технологий: имплантированные глухие, с двигательными имплантами, с имплантами частей артикуляционного аппарата и др.) [23].

Для дошкольного возраста выделены три группы детей с ОВЗ и инвалидностью: 1) дети, психическое развитие которых приближается к возрастнo-нормативным показателям; 2) дети с наименее благоприятными вариантами развития, в том числе дети с тяжелыми комплексными первичными нарушениями и дети со значительными вторичными нарушениями, развития, связанными с тем, что им не была оказана своевременная качественная ранняя помощь; 3) дети с ОВЗ с измененным функциональным статусом [24].

Разработка типологии для решения задач оптимизации образовательных программ детей с ОВЗ и инвалидностью для среднего и старшего школьного возраста составляет перспективу дальнейшей работы, реализация которой позволит дифференцировать содержание и методы обучения различных групп детей соответственно вариантам развития.

4. Инновационным для системы образования детей с ОВЗ и инвалидностью является определение целевой группы ранней помощи в образовании — как семьи с ребенком с ОВЗ и инвалидностью и введение понятия «особые образовательные потребности семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с инвалидностью, с ОВЗ и группы риска».

Роль и значение отношений ребенка с близким взрослым для психического развития были изучены в психоаналитическом подходе, теории привязанности Д. Боулби, экологической концепции У. Бронфенбреннера, в культурно-историческом подходе (Л.С. Выготский) и деятельностной концепции развития ребенка (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец). Фундаментальным открытием психоанализа стало положение о роли матери (близкого взрослого) в психическом развитии ребенка. Окружающий мир открывается ребенку через взрослого и выступает, в первую очередь, как мир человеческих интерперсональных отношений, мир людей (З. Фрейд, А. Адлер, А. Фрейд, Д. Винникотт, М. Малер, Х. Кохут). В теории объектных отношений взаимоотношения «мать—ребенок» рассматриваются как ключевой фактор роста и развития. Д. Винникотт подчеркивал, что унаследованный потенциал ребенка не может быть реализован в отсутствие материнской заботы. Только в диаде, где мать реализует уход и заботу, открывает ребенку окружающий мир, возникает возможность психического развития, в процессе которого происходит трансформация абсолютной зависимости ребенка через относительную зависимость в независимость [4]. Д. Боулби доказал, что привязанность как особая система отношений и взаимодействия с близким взрослым, основанная на удовлетворении базисной потреб-

ности ребенка в безопасности, влияет на личностное и познавательное развитие ребенка, причем это влияние сохраняется на протяжении всей жизни [3].

В экологическом подходе У. Бронфенбреннера развитие ребенка понимается как динамический процесс взаимодействия субъекта развития с многоуровневой жизненной средой, в которой особая роль принадлежит микросистеме, в рамках которой разворачиваются процессы активности и взаимодействия ребенка с ближайшим социальным окружением, в первую очередь с родителями и семьей. По мере развития ребенка и роста его возможностей, взаимодействие с социальным окружением, составляющим круг «значимых других», расширяется и усложняется [34].

В современной психологии развития все большее признание получает идея системного объекта развития как альтернатива традиционному представлению об индивиде — ребенке, психике и сознании — как объекте развития. Впервые положение о ребенке в целостной системе социальных отношений было предложено Л.С. Выготским в учении о структуре и динамике психологического возраста. Социальная ситуация развития как специфическое для данной возрастной стадии, исключительное, единственное и неповторимое **отношение** между ребенком и социальной действительностью, по мнению Выготского, составляет основу психического развития ребенка, определяет развитие сознания ребенка и формирование основных психологических новообразований возраста [6; 8]. Структура социальной ситуации развития должна быть принята во внимание при планировании адресной психолого-педагогической помощи ребенку с ОВЗ. Необходимо учитывать все компоненты социальной ситуации развития, а именно: объективную позицию ребенка в системе социальных и межличностных отношений; систему социальных ожиданий и требований, презентуемых обществом ребенку и задающих «идеальную форму» развития, социальные контексты общения и взаимодействия, образующие иерархию, обусловленную возрастными задачами развития, включая отношения с близкими взрослыми, родителями и членами семьи, принимающими участие в воспитании ребенка, отношения с социальным взрослым и сверстниками. При этом роль каждого из социальных контекстов меняется на протяжении онтогенеза в связи с новыми задачами развития и возрастающей психологической компетентностью ребенка. Л.С. Выготский подчеркивал активный характер отношения ребенка к социальному окружению, выражаемый в переживании, ориентирующим ребенка в его социальной позиции и отношениях со значимым окружением, выполняющим функцию планирования и регуляции деятельности и общения [8; 13].

Исследования роли семьи и родительско-детских отношений в развитии личности (З. Фрейд, Э. Эриксон, А. Адлер, К. Хорни, Д. Винникотт, Д. Боулби, Д. Баумринд, Э.Г. Эйдемиллер, А.С. Спиваковская, Г.Г. Филиппова, О.А. Карабанова, Е.О. Смирнова, Е.И. Захарова и др.) и опыт психологического консультирования представляют неопровержимые доказательства значения семьи и отношений с близким

взрослым в генезисе возникновения нарушений и трудностей развития. В то же время семья выступает как мощный источник компенсации дефектов и коррекции психического развития ребенка. Позитивное влияние семьи определяется такими характеристиками детско-родительских отношений, как эмоциональное принятие ребенка, адекватная «внутренняя картина болезни» ребенка у родителя, понимание ограничений здоровья и ресурсного потенциала развития ребенка, ориентация родителя на зону ближайшего развития, разумно выстроенная система требований, ожиданий, запретов, поощрение инициативы и самостоятельности ребенка при сохранении контроля, со-регуляция деятельности ребенка, оказание ему необходимой помощи с учетом его индивидуально-личностных особенностей.

Итак, в современной психологии все большее признание получает тезис о значении отношений ребенка с близким взрослым и семьей в его психическом развитии как источника и ресурса развития, причем на ранних стадиях онтогенеза диадические отношения рассматриваются как целостная «единица» развития. Это стало основанием для изменения представлений о целевой группе ранней помощи в образовании, в качестве которой выступает семья ребенка раннего возраста с инвалидностью, с ОВЗ и группы риска на правах полноценного субъекта образования. Основными принципами оказания помощи семье являются: принцип целостности семейной системы, предполагающий перестройку семейного функционирования и структуры в связи с воспитанием ребенка с ОВЗ и инвалидностью и необходимость психологической поддержки всей семьи; принцип приоритетности диадического взаимодействия в системе отношений «ребенок—близкий взрослый» как источника развития в раннем возрасте; принцип формирования адекватной «внутренней картины болезни» ребенка у родителей, предполагающей знание о рисках развития вторичных отклонений и путях их профилактики; принцип формирования реалистичных представлений о зоне ближайшего развития ребенка; принцип повышения уровня психолого-педагогической компетентности родителя в вопросах воспитания ребенка с ОВЗ; принцип оказания социально-медико-педагогической поддержки. Целью коррекционно-развивающей работы становится удовлетворение особых образовательных потребностей семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с инвалидностью, с ОВЗ и группы риска в ходе содействия налаживанию развивающего взаимодействия семьи со своим ребенком с учетом ограничений его здоровья, особенностей психического развития и специфики методов ранней помощи, отвечающих потребностям ребенка и его семьи. Для решения этой задачи предполагается проведение мониторинга, направленного на оценку динамики развития взаимодействия семьи со своим ребенком с ОВЗ, соотнесенную с динамикой психического развития ребенка, оцениваемой как в сравнении с возрастнo-нормативным развитием, так и в отношении индивидуального прогресса ребенка.

5. В силу того, что психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ предполагает построение развивающего взаимодействия и сотрудничества, особую актуальность приобретает вопрос о том, каким должно быть это сотрудничество. Стратегия основывается на положении Л.С. Выготского о том, что обучение и воспитание ребенка с ОВЗ должно происходить в зоне ближайшего развития, которая определена как расхождение между уровнем актуального развития, достигаемым ребенком в самостоятельной деятельности, и уровнем потенциального развития, достигаемым в сотрудничестве со взрослым [8]. Сотрудничество со взрослым, определяющее «завтрашний день развития» ребенка, выступает связующим звеном, посредником (Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин) между социальной средой — источником развития ребенка — и ребенком. Зона ближайшего развития ребенка с ОВЗ обусловлена не только актуальным уровнем развития, но и формами совместности, реализуемыми в процессе сотрудничества ребенка со взрослым. Педагогов и родителей необходимо обучать формам сотрудничества, учитывающим особенности развития ребенка, поскольку в условиях первичного дефекта и вторичных нарушений стихийно сложившиеся культурные практики совместности оказываются неадекватны образовательным потребностям и возможностям ребенка. В этом случае происходит «оглушение» ребенка и обесмысливание его деятельности. При неадекватной организации общения и взаимодействия с взрослым происходит не просто стагнация развития ребенка с ОВЗ, а, более того, искажение и регресс развития. Причем если на ранних возрастных ступенях инициатива в налаживании сотрудничества принадлежит взрослому, то чем старше становится ребенок, тем более активную роль во взаимодействии он выполняет. Совместность деятельности ребенка и взрослого выступает, во-первых, как форма руководства поведением и деятельностью ребенка со стороны взрослого и, во-вторых, как со-регулирование деятельности, общность поведения, эмоциональных состояний и переживаний ребенка и взрослого, диктуемые контекстом деятельности. Такие формы совместности развиваются на протяжении онтогенеза, отражая все новые достижения ребенка [18; 29, 32].

Создание зоны ближайшего развития для детей с ОВЗ должно отвечать ряду требований. Во-первых, необходимо на всех ступенях образования уделить особое внимание семье ребенка с ОВЗ как целевой группе помощи и обеспечить психолого-педагогическую поддержку развивающего взаимодействия семьи со своим ребенком с учетом ограничений его здоровья и специфики психического развития, оказать семье содействие в выборе образовательного маршрута, отвечающего критерию создания зоны ближайшего развития. Во-вторых, сфокусировать внимание на выявлении индивидуальных способностей, склонностей и избирательных одаренностей детей с ОВЗ, выделив те сферы деятельности, в которых они смогут достичь максимального индивидуального прогресса и быть успешными. В-третьих, в определении содержания образования необходимо

усилить ту линию развития, которая отвечает возрастным задачам развития и создает оптимальные возможности для формирования высших психических функций — возрастных новообразований. Так, например, в дошкольном образовании центральной линией должна стать линия развития коммуникации ребенка с ОВЗ. Не механическая отработка отдельных речевых навыков, а расширение круга общения и обогащение его содержания должно стать задачей образования. В среднем и старшем школьном возрасте образовательный маршрут выстраивается таким образом, чтобы обеспечить успешность социализации и профессионализации обучающихся с ОВЗ, подготовив основу перехода их к взрослой жизни.

6. Дифференциация в образовательных программах для детей с ОВЗ и инвалидностью академических достижений и жизненных компетенций как планируемых результатов образования.

Несмотря на то, что целью основных образовательных программ общего образования, согласно ФГОС, декларируется развитие личности обучающихся, далеко не всегда программа обеспечивает условия такого развития. Вместе с тем проблемы социализации и личностного развития детей и подростков с ОВЗ составляют одну из наиболее острых проблем, обнаруживающих себя при переходе к самостоятельной взрослой жизни. Стратегия развития образования детей с ОВЗ предусматривает выделение в образовательных программах двух взаимосвязанных компонентов содержания обучения детей с ОВЗ для каждой предметной области — «академического» компонента и «жизненной компетенции» с учетом особых образовательных потребностей детей и варианта развития. Необходимо обеспечить условия для положительной и контролируемой динамики развития жизненной компетенции детей с ОВЗ, включая развитие социально-бытовых навыков, навыков общения и кооперации со сверстниками и взрослыми, умения конструктивно разрешать конфликты; для формирования позитивных эмоциональных отношений, усвоения базовых моральных норм и правил, способности полноценно участвовать в домашней жизни и в жизни социальной группы, проявлять самостоятельность и инициативу и регулировать свое поведение, следовать правилам безопасного социального поведения, в том числе в социальных сетях и в сети Интернет. Именно формирование жизненной компетенции составит базис успешной социальной адаптации и перехода к самостоятельной жизни с учетом ограничений здоровья и варианта развития.

Обсуждение результатов

Проект стратегии развития образования для детей с ОВЗ и инвалидностью определяет точки роста, цели, задачи, базовые принципы и вектор развития образования до 2030 г. Культурно-исторический деятельностный подход составляет теоретико-методологический базис Стратегии и определяет принципы создания образовательной системы для детей с инвалидностью и ОВЗ, важнейшими из которых стали реализация ранней помощи с целью предельно возможного приближения к нормативно-возрастному развитию; ориентация на формирование высших психических функций как планируемый желаемый результат образования; учет возрастной специфики в определении целей, методов и планируемых результатов образования; обоснование выделения семьи с детьми с ОВЗ как целевой группы ранней психолого-педагогической помощи в образовании; содержательная характеристика «зоны ближайшего развития» ребенка с ОВЗ, фокусом которой становится создание адекватных форм сотрудничества и совместности с учетом характеристик развития детей, вариантов отклонений для каждой возрастной стадии. Необходимым условием реализации указанных принципов является разработка психолого-педагогической типологии детей с ОВЗ для сферы образования с учетом нозологии, генеза проблем и истории развития ребенка, каузально-динамической картины развития с выделением вариантов развития. Медицинский диагноз — не приговор, а основание для конструирования адресной профилактической и коррекционно-развивающей работы. Другой актуальной задачей является создание программ психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ и организационных форм их реализации, которые позволят не только обеспечить индивидуальный прогресс в развитии ребенка, но и укрепление семьи в качестве субъекта образования.

Практическое значение стратегии определяется направленностью на достижение индивидуального прогресса в развитии детей с ОВЗ и приближение к нормативно-возрастному развитию, профилактику наиболее тяжелых форм вторичных нарушений в развитии, подготовку обучающихся с ОВЗ к самостоятельной взрослой жизни и обеспечение условий их социализации и социальной адаптации; повышение психолого-педагогической компетентности родителей и их готовности к конструктивному развивающему сотрудничеству и принятию ребенка, сохранению и упрочению статуса семьи.

Литература

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 5–16.
2. Баенская Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2008. 46 с.

References

1. Alekhina S. V. Principles of inclusion in the context of development of modern education. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no. 1, pp. 5–16.
2. Baenskaya E.R. *Narushenie affektivnogo razvitiya rebenka v rannem vozraste kak uslovie formirovaniya detskogo*

3. Боулби Д. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 480 с.
4. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. Екатеринбург: Литур, 2004. 400 с.
5. Выготский Л.С. Проблема развития высших психических функций / Психология развития как феномен культуры. М; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 219–261.
6. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 244–268.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 433 с.
9. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1984. С. 6–313.
10. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Изменение статуса ребенка в процессе кохлеарной имплантации и реабилитации — новое явление в сурдопедагогике // Дефектология. 2014. № 1. С. 14–16.
11. Гончарова Е.Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста // Дефектология. 2009. № 1. С. 45–50.
12. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2000. № 1. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/reabilitacija-sredstvami-obrazovaniya-osobyie-obrazovatelnye> (дата обращения: 15.10.2019).
13. Карбанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии, 2007. Т. 2. № 4. С. 40–56.
14. Кобрина Л.М. Особенности организации абилитационной работы с детьми раннего возраста, имеющими нарушения слуха: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 1997. 19 с.
15. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.08.2016 № 1839-р: извлечение из документа // Нормативные документы образовательного учреждения. 2016. № 11.
16. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. «ЗП-реабилитация» детей после кохлеарной имплантации — поворот в развитии сурдопедагогике // Дефектология. 2018. № 2. С. 3–13.
17. Лазуренко С.Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего возраста с высоким риском нарушения психического развития в педиатрической практике: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук М., 2014. 46 с.
18. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2007. 318 с.
19. Лурия А.Р. Л.С. Выготский и проблема локализации психических функций // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 59–61.
20. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы: в 2 т. Т. 1, М.: АПН РСФСР, 1963. 480 с.
21. Лурия А.Р. О месте психологии в ряду социальных и биологических наук // Вопросы философии. 1977. № 9. С. 70–76.
22. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/>
- autizma. Avtoref. diss. dokt. psikholog. nauk. [Violation of the affective development of a child at an early age as a condition for the formation of childhood autism. Dr. Sci. (Psychology) diss.] Moscow, 2008. 46 p.
3. Boulbi D. Privyazannost'. [Attachment]. Moscow: Gardariki, 2003. 480 p.
4. Vinnikott D.V. Sem'ya i razvitie lichnosti. Mat' i ditya. [Family and personality development. Mother and child]. Ekaterinburg: Litur, 2004. 400 p.
5. Vygotskii L.S. Problema razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The problem of the development of higher mental functions]. In *Psikhologiya razvitiya kak fenomen kul'tury* [Development Psychology as a Cultural Phenomenon]. Moscow-Voronezh: NPO «MODEK», 1996, pp. 219–261.
6. Vygotskii L. S. Problema vozrasta. [Age problem]. In *Sobranie sochinenii: v 6 t.* [Collected Works: in 6 vol]. Moscow: Pedagogika, 1984. Vol.4, pp. 244–268.
7. Vygotskii L. S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii. [Collected Works: in 6 vol. T. 5. Fundamentals of defectology]. Moscow: Pedagogika. 1983. 369 p.
8. Vygotskii L. S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya. [Collected Works: in 6 vol. T. 4. Child Psychology]. Moscow: Pedagogika. 1984. 433 p.
9. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii. [The history of the development of higher mental functions]. *Sobr. soch.: v 6 t.* [Collected Works: in 6 vol.]. Moscow: Pedagogika., 1984. Vol. 3, pp. 6–313.
10. Goncharova E.L., Kukushkina O.I. Izmenenie statusa rebenka v protsesse kokhlearnoi implantatsii i reabilitatsii — novoe yavlenie v surdopedagogike [Changing the status of a child in the process of cochlear implantation and rehabilitation is a new phenomenon in signopedagogy]. *Defektologiya* [Defectology], 2014, no. 1, pp. 14–16.
11. Goncharova E.L. K voprosu o sub"ekte psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya v formiruyushcheysya praktike kompleksnoi pomoshchi detyam rannego vozrasta [On the subject of psychological and pedagogical support in the emerging practice of comprehensive assistance to young children]. *Defektologiya* [Defectology], 2009, no. 1, pp. 45–50.
12. Goncharova E.L., Kukushkina O.I. Reabilitatsiya sredstvami obrazovaniya: osobyie obrazovatel'nye potrebnosti detei s vyrazhennymi narusheniyami v razvitii [Elektronnyi resurs] [Rehabilitation by means of education: the special educational needs of children with severe developmental disabilities]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki RAO* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education], 2000, no. 1. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/reabilitacija-sredstvami-obrazovaniya-osobyie-obrazovatelnye> (Accessed 15.10.2019).
13. Karabanova O.A. Ponyatie «sotsial'naya situatsiya razvitiya» v sovremennoi psikhologii [The concept of “social situation in development” in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and the history of psychology], 2007. Vol. 2, no. 4, pp. 40–56.
14. Kobrina L.M. Osobennosti organizatsii abilitatsionnoi raboty s det'mi rannego vozrasta, imeyushchimi narusheniya slukha Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Features of the organization of habilitation work with young children with hearing impairment. Ph.D. (Pedagogy) diss.] Saint-Petersburg, 1997. 19 p.
15. Kontseptsiya razvitiya rannei pomoshchi v Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 31.08.2016 № 1839-r: izvlechenie iz dokumenta [The concept of development of early assistance in the Russian Federation for the period until 2020 (approved by the order of the Government of the Russian Federation of August 31, 2016 No. 1839-

the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities (дата обращения: 15.09.2019).

23. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Развитие ранней помощи в образовании детей с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations,-guidelines-and-expected-results> (дата обращения: 15.07.2019).

24. Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Карabanova O.A. Развитие дошкольного образования детей с ОВЗ: целевые ориентиры, стратегические направления и ожидаемые результаты [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/targets,-and-strategic-directions-of-development-of-preschool-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 10.08.2019).

25. Мещеряков А.И. Слепозрячие дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974. 328 с.

26. Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. М.: МГППУ, 2008. 464 с.

27. Разенкова Ю.А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... д-ра пед. наук М., 2017. 207 с.

28. Рубцов В.В. Социально-психологическая концепция интеллектуального развития ребенка А.Н. Перре-Клермон // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 20–26.

29. Сатаева А.И. «ЗП – реабилитация» детей с КИ: технология перестройки взаимодействия родителей с ребенком на новой сенсорной основе // Дефектология. 2018. № 2. С. 14–26.

30. Симерницкая Э.Г. О предмете и специфике детской нейробиологии / А.Р. Лурия и современная психология. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 110–118.

31. Стребелева Е.А. Пути формирования наглядных форм мышления у дошкольников с нарушением интеллекта: монография. М.: ИНФРА-М, 2016. 210 с.

32. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.

33. Юдина Т.А., Алексина С.В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 2. С. 40–46. doi:10.17759/jmfr.2015040205

34. Bronfenbrenner U. The Bioecological Theory of Human Development // Making human beings human: Bioecological perspectives on human development / U. Bronfenbrenner (ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd, 2005. P. 3–15.

35. Lerner R.M. Concepts and Theories of Human Development. 3rd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

36. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения: 15.08.2019).

37. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/# (дата обращения: 15.10.2019).

r: extract from the document]. *Normativnye dokumenty obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Normative documents of an educational institution], 2016, no. 11.

16. Kukushkina O.I., Goncharova E.L. «ЗП – реабилитация» дети после кохлеарной имплантации – поворот в развитии сурдопедагогике [“ЗП – rehabilitation” of children after cochlear implantation – a turn in the development of deaf education]. *Defektologiya* [Defectology], 2018, no. 2, pp. 3–13.

17. Lazurenko S.B. Korrektsionno-pedagogicheskaya pomoshch' detyam rannego vozrasta s vysokim riskom narusheniya psikhicheskogo razvitiya v pediatricheskoi praktike. Avtoref. diss. dokt.ped. nauk [Correctional and pedagogical assistance to young children with a high risk of mental development disorders in pediatric practice. Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Moscow, 2014. 46 p.

18. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [The formation of the personality of the child in communication]. Saint-Petersburg: Piter. 2007. 318 p.

19. Luriya A.R. L.S.Vygotskii i problema lokalizatsii psikhicheskikh funktsii [L.S. Vygotsky and the problem of localization of mental functions]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], 1966, no. 6, pp. 59–61.

20. Luriya A.R. Mozg cheloveka i psikhicheskie protsessy: v 2 t. [Human brain and mental processes: in 2 vol.]. Vol. 1, Moscow: APN RSFSR, 1963. 480 p.

21. Luriya A.R. O meste psikhologii v ryadu sotsial'nykh i biologicheskikh nauk [On the place of psychology in the series of social and biological sciences]. *Voprosy filosofii* [Problems of Philosophy], 1977, no. 9, pp. 70–76.

22. Malofeev N.N. Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya detei s OVZ: osnovnye polozheniya [Elektronnyi resurs] [The concept of development of education for children with disabilities: key points]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy], 2019, no. 36, URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (Accessed 15.09.2019).

23. Malofeev N.N., Nikol'skaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L. Razvitie rannei pomoshchi v obrazovanii detyam s OVZ i gruppy riska: osnovaniya, orientiry i ozhidaemye rezul'taty [Elektronnyi resurs] [Development of early assistance in education for children with disabilities and risk groups: grounds, guidelines and expected results]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy], 2019, no. 36. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations,-guidelines-and-expected-results> (Accessed 15.09.2019).

24. Nikol'skaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L., Karabanova O.A. Razvitie doskol'nogo obrazovaniya detei s OVZ: celevie orientiry, strategicheskie napravleniya i ozhidaemye rezul'taty [Elektronnyi resurs] [The development of preschool education for children with disabilities: targets, strategic directions and expected results]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy], 2019, no. 36. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/targets,-and-strategic-directions-of-development-of-preschool-education-of-children-with-disabilities> (Accessed 15.09.2019).

25. Meshcheryakov A.I. Slepoglukhonemye deti. Razvitie psikhiki v protsesse formirovaniya povedeniya [Deaf-mute children. The development of the psyche in the process of formation of behavior]. Moscow: Pedagogika, 1974. 328 p.

26. Nikol'skaya O.S. Affective sfera kak sistema smyslov, organizuyushchikh soznanie i povedenie [Affective

38. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/motherhood/#

sphere as a system of meanings organizing consciousness and behavior]. Moscow: MGPPU, 2008. 464 p.

27. Razenkova Yu.A. Preduprezhdenie i preodolenie trudnostei razvitiya obshcheniya u detei rannego vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Diss. dokt. ped. nauk. [Prevention and overcoming of difficulties in the development of communication in young children with disabilities. Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Moscow, 2017. 207 p.

28. Rubtsov V.V. Sotsial'no-psikhologicheskaya kontsepsiya intellektual'nogo razvitiya rebenka A.N. Perre-Klermon [The socio-psychological concept of the intellectual development of the child A.N. Perre-Clermont]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 1996, no. 2, pp. 20–26. (In Russ., abstr. in Engl.)

29. Sataeva A.I. «3P – reabilitatsiya» detei s KI: tekhnologiya perestroiki vzaimodeistviya roditeli s rebenkom na novoi sensornoi osnove [“3P – rehabilitation” for children with CI: a technology for restructuring parent-child interaction on a new sensory basis]. *Defektologiya* [Defectology], 2018, no. 2, pp. 14 – 26.

30. Simernitskaya E.G. O predmete i spetsifike detskoj neiropsikhologii [About the subject and specifics of pediatric neuropsychology]. *A.R. Luriya i sovremennaya psikhologiya* [A.R. Luria and modern psychology]. Moscow: Publ. MGU, 1982, pp. 110–118.

31. Strebeleva E.A. Puti formirovaniya naglyadnykh form myshleniya u doshkol'nikov s narusheniem intellekta: monografiya [Ways of forming visual forms of thinking in preschoolers with impaired intelligence: a monograph]. Moscow: INFRA-M, 2016. 210 p.

32. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [The interaction of a child and an adult, creating a zone of proximal development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2006, no. 4, pp. 61–73. (In Russ., abstr. in Engl.)

33. Yudina T.A., Alyokhina S.V. Studies on the problems of social and educational inclusion of persons with intellectual impairments [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 2, pp. 40–46. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n1/77363.shtml> (Accessed 15.09.2019). (In Russ., Abstr. in Engl.)

34. Bronfenbrenner U. The Bioecological Theory of Human Development. In U. Bronfenbrenner (ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd, 2005. pp. 3–15.

35. Lerner R.M. Concepts and Theories of Human Development. 3rd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

36. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoi statistiki [Elektronnyi resurs] [Federal State Statistics Service]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (Accessed 15.09.2019)

37. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoi statistiki [Elektronnyi resurs] [Federal State Statistics Service]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/# (Accessed 15.09.2019)

38. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoi statistiki [Elektronnyi resurs] [Federal State Statistics Service]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/motherhood/# (Accessed 15.09.2019)

Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая)

О.В. Рубцова*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ovrubsova@mail.ru

Вниманию читателей предлагается вторая статья из цикла «Цифровые технологии как новое средство опосредования». В первой статье цикла обсуждаются теоретико-методологические перспективы интерпретации цифровых технологий как специфического средства опосредования, сочетающего в себе орудийные и знаковые компоненты. Во второй статье раскрывается своеобразие некоторых традиционных видов деятельности в условиях их опосредования новыми технологиями. В частности, рассматриваются особенности чтения гипертекстовых (гипермедийных) структур в сравнении с текстами на бумажном носителе. Представлен краткий анализ специфики игровой деятельности, опосредованной цифровыми технологиями. Описаны особенности общения в условиях виртуальной реальности. Утверждается, что трансформация существующих социальных практик определяет своеобразие социальной ситуации развития современного человека на разных возрастных этапах, обуславливая культурно-историческую специфику развития высших психических функций и процессов. Намечаются перспективы дальнейших исследований влияния цифровых технологий на особенности развития мышления, внимания, памяти у пользователей разных возрастов.

Ключевые слова: опосредование, высшие психические функции, чтение, навигация, гипертекст, нелинейность, интерактивность, фрагментарность, мультимодальность, игровая деятельность, виртуальная игровая ситуация, мнимая ситуация, видеоигра, киберкоммуникация, виртуальная идентичность (киберидентичность).

Digital Media as a New Means of Mediation (Part Two)

O.V. Rubtsova,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ovrubsova@mail.ru

The article continues the cycle “Digital media as a new means of mediation”. The first article of the cycle is devoted to discussing theoretical and methodological perspectives of perceiving digital media as a specific means of mediation, combining components both of a sign and of a tool. The second article highlights how some traditional types of activity are transformed in digital contexts. Particularly, peculiarities of reading hypertexts (hypermedia structures) are discussed in comparison with printed texts. A brief analysis of play activity, mediated by digital media, is presented. Characteristic traits of cyber-communication are discussed. It is argued that transformation of the existing social practices influences the social situation of development at different stages of human development and determines the contemporary socio-cultural background of the development of higher mental functions and processes. The article indicates opportunities for further research on the impact that digital media have on the development of thinking, attention and memory in users of different age groups.

Для цитаты:

Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть вторая) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 100–108. doi: 10.17759/chp.2019150410

For citation:

Rubtsova O.V. Digital Media as a New Means of Mediation (Part Two). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 100–108. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150410

* *Рубцова Ольга Витальевна*, кандидат психологических наук, доцент, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *ovrubtsova@mail.ru*
Rubtsova Olga Vital'evna, PhD, Associate Professor, Head of the Center for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *ovrubsova@mail.ru*

Keywords: mediation, higher mental functions, reading, navigation, hypertext, non-linearity, interactivity, fragmentation, multimodality, play activity, virtual play situation, imaginary play situation, video-game, cyber-communication, virtual identity (cyber-identity).

К постановке проблемы трансформации социальных практик

Большинство специалистов в области теории медиа сходятся во мнении, что в настоящее время человечество переживает четвертую информационную революцию, связанную с переходом к новому ведущему средству коммуникации и, как следствие, новому типу культуры (М. Джизеке, Дж. Мейровитц, Г. Рюкрим). С позиции культурно-исторической научной школы, речь идет, прежде всего, о переходе к новому *средству опосредования деятельности*, которое не только способствует появлению принципиально новых видов социальных взаимодействий, но и качественно трансформирует уже существующие. Происходящие изменения определяют своеобразие социальной ситуации развития современного человека на разных возрастных этапах — от младенчества до зрелого возраста, — обуславливая культурно-историческую специфику развития высших психических функций и процессов.

Одним из первых к проблеме развития сознания в условиях взаимодействия человека с технологиями (изначально — с компьютером) обратился отечественный психолог О.К. Тихомиров. О.К. Тихомиров полагал, что в условиях «компьютеризации» структура высших психических функций развивается и обогащается за счет необходимости не только работать со знаковыми системами, но и обучаться технологиям их применения, а также за счет многократного «переопосредования деятельности», уже опосредованной ранее другими знаками и знаковыми системами. Уже в 90-е гг. О.К. Тихомиров считал, что «... *нужно говорить о двух видах высших психических функций: характеризующихся употреблением лишь знаков и включающих дополнительно технологии работы с ними*» [18, с. 115]. В качестве характерной особенности технологий О.К. Тихомиров отмечал то, что они способствуют процессам экстерниоризации, т. е. переводу содержания из внутренней формы во внешнюю, что создает возможность формирования принципиально новых знаковых орудий и семиотических систем, включающих как внутренние, так и внешние элементы. Кроме того, О.К. Тихомиров полагал, что технологии видоизменяют представления о роли взрослого в формировании *зоны ближайшего развития* ребенка, поскольку «... *то, что ребенок не может сделать сам или с помощью взрослого, он может сделать с помощью информационной технологии*» [18, с. 115].

Впоследствии проблема влияния технологий на своеобразие высших психических функций получила развитие в работах Н.А. Носова, А.Е. Войскунского, И.В. Лысак, Г.В. Солдатовой. В то же время комплексных систематических исследований, посвященных развитию сознания в эпоху «всепроникающей компьютеризации», на данный момент практически нет.

В связи с этим перед психологической наукой в целом и перед культурно-исторической научной школой в частности стоит сложнейшая задача исследования — особенностей развития сознания в условиях «цифровизации». Данная задача не может быть решена без тщательного анализа своеобразия различных видов деятельности и типов социальных взаимодействий, опосредованных информационными технологиями. Принципиально, что отправной точкой в подобных исследованиях должна стать идея о том, что изначально воздействие информационных технологий на психику имеет *амбивалентный характер* [13].

В рамках настоящей статьи предпринята попытка рассмотреть основные особенности таких важных с точки зрения развития видов деятельности, как чтение, игровая деятельность и общение, в условиях их опосредования цифровыми технологиями. В статье представлен также краткий обзор актуальных исследований, посвященных проблеме развития высших психических функций в условиях цифрового общества.

Взаимодействие с гипертекстом: чтение vs навигация

Развитие технологий привело к появлению особого вида текстовых структур — *гипертекстов*. Гипертекст — термин, введенный в 1965 году математиком и программистом Т. Нельсоном для обозначения текстов, выражающих нелинейную структуру идей (в противоположность линейной структуре печатных книг). Нельсон определял гипертекст как «... *текст, имеющий свою природу, разветвляющийся и способный одновременно выполнять множество действий по запросу читателя*» [1]. Принципиальным отличием гипертекста¹ от традиционного текста является наличие в нем развитой системы переходов, осуществляемых посредством «кликация» (от англ. “to click”) на специально выделенные² слова и фразы — *гиперссылки*. Гиперссылки, или «линки» (от англ. “links”), — это активные элементы гипертекстового документа, позволяющие быстро перемещаться между его частями. Наличием гиперссылок обусловлены базовые

¹ Здесь и далее под гипертекстом будет подразумеваться исключительно электронный текст, которому присущи свойства нелинейности. Существует также широкая трактовка понятия «гипертекст», согласно которой под гипертекстом можно понимать традиционную печатную книгу со сносками, ссылками и другими элементами, которые расширяют границы работы с текстом.

² Обычно гиперссылки выделяются синим цветом и подчеркиванием.

характеристики гипертекста — *фрагментарность* и *нелинейность*.

Как отмечает О.В. Лутовинова, «... *фрагментарность, или дисперсность, структуры гипертекста заключается в том, что информация представляется в виде гнезд, его структура состоит из звеньев-фрагментов, и начать чтение гипертекста можно с любого звена*» [9, с. 5]. В основе нелинейности гипертекста лежит трехмерность информационного пространства, порождаемая ассоциативными связями между фрагментами гипертекстовой структуры. Именно за счет этой пространственной трехмерности гипертекстовая структура преодолевает ограничения линейной природы текста и, по сути, не может быть полноценно воспроизведена на бумажном носителе [9]. Как отмечает О.В. Дедова, печатный текст всегда остается линейным, поскольку плоская среда «... *приспособлена только для линейного и иерархического представления информации, мы можем забежать вперед при чтении, пропускать страницы, многократно перечитывать что-то, но мы не в силах изменить композиционную структуру текста в целом*» [5, с. 31].

Поскольку гипертекст состоит из фрагментов, он, по определению, не имеет заданной композиционной структуры и единого смыслового центра. Гипертекст невозможно прочитать целиком — в строгом смысле слова, он не имеет начала и конца, а его границы субъективны и определяются индивидуально каждым конкретным пользователем. Таким образом, еще одной характеристикой гипертекста является *бесконечность*. В широком смысле, вся всемирная сеть Интернет может быть понята как бесконечный гипертекст [1].

Необходимо отметить, что в последнее время наблюдается устойчивая тенденция к замещению гипертекстовых структур структурами *гипермедийными*, которые объединяют письменные и звуковые сообщения, графические изображения и др. Основными характеристиками гипермедийных текстов являются *мультиmodalность* (сочетание разных плоскостей представления материала) и *интерактивность* (способность «отвечать» на действия пользователя). Можно сказать, что гипермедийные структуры имеют еще более сложную систему переходов и характеризуются еще большей фрагментарностью по сравнению с гипертекстами.

Описанные характеристики гипертекста определяют специфические особенности его (про)чтения, в том числе такие, как *нелинейность, индивидуализированность, прерывистость*. Остановимся подробнее на каждой из этих характеристик.

Если чтение текста на бумажном носителе предполагает заданное движение от начальной до конечной точки, то взаимодействие с гипертекстом носит *нелинейный характер*. Границы работы с гипертекстовой структурой определяются каждым конкретным пользователем, а последовательность переходов от одной части текста к другой носит исключительно субъективный характер. При этом, в отличие от традиционного линейного чтения, когда выбор возможных вариантов действий достаточно ограничен (перечи-

тать какой-либо отрывок, приступить к следующему разделу или главе, прекратить чтение), навигация по гипертексту предполагает более активную позицию читателя в отношении организации собственной деятельности. Так, «... *читатель гипертекста постоянно сталкивается с необходимостью принятия решения о том, кликнуть ли на встреченную гиперссылку или проигнорировать ее, причем в последнем случае — запомнить сделанный выбор и вернуться к ней в дальнейшем, либо не запоминать и вовсе не возвращаться*» [2, с. 14]. Таким образом, взаимодействуя с гипертекстом, читатель самостоятельно выстраивает траекторию движения по представленному информационному массиву — он «кликает» на конкретные ссылки в определенном порядке или игнорирует их. Любопытно, что пользователь способен даже превратить гипертекстовую структуру в линейную, если предпочтет вовсе не открывать гиперссылки [2, с. 10]. Благодаря этому, процесс чтения становится предельно *индивидуализированным*, а траектория движения по гипертексту — практически неповторимой.

Еще одной характерной особенностью взаимодействия с гипертекстом является *прерывистость* — процесс чтения относительно часто прерывается, внимание читателя отвлекается на различные изображения, всплывающие комментарии, подсказки и пр. Кроме того, наличие компьютера, айпада или ридера провоцирует пользователя отрываться от чтения для проверки поступающих сообщений [7, с. 112].

Таким образом, избегая каких-либо оценок, заметим, что работа с гипертекстовыми и гипермедийными структурами принципиально отличается от чтения традиционного печатного текста. Как отмечает А.Е. Войскунский, при работе с гипертекстами «... *привычное чтение подменяется так называемой “навигацией”. Подобная навигация не имеет фиксированных начальной или конечной точки; каждый индивидуальный маршрут уникален, поскольку не совпадает ... с маршрутами других “навигаторов”. Соответственно, и вычерпываемое в ходе навигации содержание зачастую различно, если речь идет о реальной навигации в Интернете, а не о специально составленных учебных гипертекстовых курсах, в том числе мультимедийных*» [3, с. 98—99]. В этом смысле, по выражению американского писателя Н. Карра, при переходе от бумажного текста к гипертекстовой структуре меняется «*и ее содержимое, и сам опыт, связанный с чтением*» [7, с. 111].

Исходя из всего вышесказанного, можно заключить, что гипертекст представляет собой сугубо постмодернистский феномен. Именно гипертекст мог бы стать наилучшей иллюстрацией к словам М. Маклюэна о том, что «*Развитие электронных средств коммуникации возвращает человеческое мышление к дотекстовой эпохе, и линейная последовательность знаков перестает быть базой культуры*» [10]. Как отмечает отечественный исследователь В.А. Емелин, в принципах организации гипертекста «... *находят воплощение практически все основные мировоззренческие установки постмодерна — плюрализм, децентрация, фрагментарность, интертекстуальность*.

Постмодернистский электронный гипертекст по своей сути противоположен модернистскому печатному тексту» [6]. С этой точки зрения, гипертекст выступает как неотъемлемая составляющая нового типа культуры, а его дальнейшее развитие и распространение представляется закономерным этапом разворачивающейся информационной революции.

В последние годы феномен гипертекста привлекает внимание самых разных представителей научного знания, включая философов, культурологов, социологов (С.Л. Катречко, И.Р. Купер, А.Ю. Помпеев, М.М. Субботин), лингвистов (Н.В. Беляева, О.В. Дедова, О.В. Луговина), литературоведов, (О.В. Барст, К.В. Давыдова, М.К. Конова). В то же время психологических исследований, адресно посвященных проблеме взаимодействия человека с гипертекстовыми структурами, в отечественной науке на данный момент крайне мало (А.Е. Войскунский, О.Ю. Иванова, М.Ю. Солодов).

В фокусе немногочисленных психологических исследований гипертекста (причем, чаще всего — зарубежных) на сегодняшний день оказываются, прежде всего, навигационная сложность гипертекстовой структуры и особенности восприятия различных элементов гипертекста (Nielsen J., Gagl B., Simola J., Zhu E.), а также связь когнитивной нагрузки, возникающей в ходе навигации по гипертексту, с эффективностью его (про)чтения (DeStefano D., LeFevre J.A., Plass J. L., Chun D. M.).

Интересно, что результаты исследований носят весьма противоречивый характер. Так, с одной стороны, доказано, что работа с гипертекстами ведет к увеличению когнитивной нагрузки, связанной с принятием решений различной степени сложности. С другой стороны, имеющиеся эмпирические данные свидетельствуют о том, что увеличение когнитивной нагрузки далеко не всегда негативным образом сказывается на успешности чтения гипертекстового материала [23]. Установлено, что усложнение структуры гипертекста по-разному отражается на деятельности читателей. Согласно имеющимся данным, на эффективность работы с гипертекстовой структурой существенно влияют степень подготовленности, а также индивидуальные особенности пользователей [23]. При этом точно определить, с какими именно психическими функциями связана эффективность взаимодействия с гипертекстом, на данный момент не удалось [22; 25; 34].

Необходимо отметить, что постоянное взаимодействие с гипертекстами часто связывают с формированием так называемого «клипового мышления». Данный термин восходит к понятию «клиповой культуры» (от англ. to „clip” — обрезать, делать вырезки), предложенному американским футурологом Э. Тоффлером в 90-е гг. XX в. Тоффлер рассматривал данное явление как характерную особенность информационного общества, базирующегося на множественных неогергентных вспышках, отрывках информации (или «клипах») [19]. Считается, что в отечественной науке понятие «клиповое мышление» впервые употребил философ Ф.И. Гиренок, обозначив данным термином

«мышление, реагирующее только на удар» [4]. Интересно, что в русском языке получил распространение именно термин «клиповое мышление» (а не «клиповая культура»), причем впоследствии значение данного понятия было сужено до специфического стиля мыслительной деятельности (наряду, например, с наглядно-образным). В ряде научных работ указывается на то, что данный тип мышления свойственен людям, развивающимся в условиях информационного общества. В то же время системных доказательств и убедительных эмпирических данных, доказывающих существование данного типа мышления и, тем более, его преобладание у современного ребенка, с нашей точки зрения, на сегодняшний день нет.

Учитывая многократно обоснованную важность чтения для различных аспектов развития, хотелось бы отметить острую необходимость всестороннего исследования особенностей взаимодействия с гипертекстами и влияния данного вида деятельности на формирование таких высших психических функций, как внимание, память, воля, мышление, речь. От результатов соответствующих исследований во многом зависит понимание того, каким образом меняется социальная ситуация развития у современных детей и какие вызовы стоят в этой связи перед психолого-педагогическим сообществом.

Своеобразие игровой деятельности, опосредованной цифровыми технологиями

Характерным феноменом, получившим широкое распространение в информационном обществе, является *видеоигра*. Под видеоигрой обычно подразумевается «... игра с использованием изображений, базирующаяся на взаимодействии человека и цифрового устройства (компьютера, ноутбука, телевизора, планшета, смартфона и пр.) Раньше под видеоиграми подразумевались только игры с использованием специального портативного устройства — приставки или игровой консоли. С учетом того, что современные игры часто являются мультиплатформенными, термины “компьютерная игра” и “видеоигра” часто употребляются как синонимы» [15, с. 25].

Масштаб распространения видеоигр в современном обществе не может не впечатлять. Так, например, в «Call of Duty», входящую в топ-10 самых влиятельных видеоигр мира, с 2003 года сыграло более 100 млн игроков. При этом геймерами было потрачено на нее 25 млрд часов или 2,85 млн лет жизни — больше времени, чем существует человечество [15, с. 24]. По данным американской организации «Entertainment Software Association», в США в видеоигры играют более 150 млн человек, из которых четверть (около 27%) — это дети или подростки [24]. Интересно, что распространение видеоигр приводит к такому феномену, как *игроизация досуга*, причем данное явление охватывает самые разные возрастные категории, включая взрослый и зрелый возраст.

Возрастающая популярность видеоигр привела к настоящему «буму» исследований, посвященных

влиянию видеоигр на различные аспекты физического и психического развития. Основные направления психолого-педагогических исследований в этой области включают: игровую зависимость; влияние увлеченности видеоиграми на агрессию, креативность, академическую успеваемость; взаимосвязь личностных особенностей с поведением в виртуальном игровом пространстве и пр.

Необходимо отметить, что имеющиеся данные крайне противоречивы. С одной стороны, ряд исследователей убедительно демонстрируют, что чрезмерная увлеченность видеоиграми приводит к разнообразным проблемам с вниманием, самоконтролем, агрессией и тревожностью (Carrier L.M., Gentile D., Greenfield S., Rosen L.D.). С другой стороны, некоторые авторы демонстрируют положительное влияние видеоигр — в частности на академическую успеваемость по таким предметам, как математика, чтение и естественные науки (Corbett A.T., Kebritchi M., Koedinger K.R., Hadley W., Hirumi A., Lin S., Lepper M., Posso A.).

Интересно, что в контексте изучения видеоигр в фокусе внимания как зарубежных, так и отечественных авторов оказывается преимущественно подростковая и юношеская аудитория. Несмотря на то, что данная проблематика представляется автору крайне важной, в рамках настоящей статьи речь пойдет, прежде всего, о раннем и дошкольном детстве, когда игра выступает в качестве деятельности, в которой происходит формирование центральных возрастных новообразований.

Как свидетельствуют социологические опросы, возраст знакомства современных детей с гаджетами становится все ниже. По данным целого ряда широкомасштабных исследований, первый опыт взаимодействия с технологиями подавляющее большинство детей приобретают еще в первые три месяца жизни, при этом к двум годам около 90% детей имеют регулярный доступ к гаджетам, включая, прежде всего, мобильные телефоны и планшеты [21]. Особый интерес представляет взаимодействие маленьких детей с интерактивными игрушками, которое на данный момент является практически не исследованным³.

Значительная часть экранного времени детей до двух лет посвящена просмотру видео (в первую очередь, мультфильмов), конкуренцию которым с увеличением возраста составляют различные видеоигры. По данным Фонда Развития Интернет, к дошкольному возрасту видеоигры становятся ведущим видом деятельности российских детей на цифровых устройствах: так, в 2013 г. ими были увлечены 88% детей (просмотр мультфильмов в этом возрасте оказался популярен только среди трети дошкольников (34%)) [15, с. 25].

Таким образом, начиная с самого раннего возраста, дети все чаще оказываются вовлеченными в виртуальную игровую ситуацию, которая, с точки зрения куль-

турно-исторической концепции, отнюдь не является аналогом «мнимой ситуации» в традиционной игре. «Мнимая» ситуация в не опосредованной технологиями игре подразумевает, прежде всего, субъективное содержание, связанное с работой высшей психической функции воображения. Напротив, виртуальная ситуация всегда существует объективно — т. е. пользователи видят одно и то же изображение, подвергаются одним и тем же воздействиям и «эффектам» — тем, которые были объективно заложены в игру создателями программы. Помимо этого, виртуальная ситуация предполагает возможность манипулирования находящимися в ней объектами, причем таким образом, что эти изменения также носят объективный характер и доступны другим пользователям (например, трансформации игрового мира). Таким образом, если в традиционной игровой ситуации ребенок является главным автором и «творцом» создаваемого (а, по сути, воображаемого мира), то в виртуальной ситуации его роль сводится уже не столько к созданию, сколько к выбору различных стратегий игрового поведения из тех, которые были задуманы разработчиками программы. То же самое можно сказать и о выборе *игровой роли* — если в традиционной игре ребенок обладает высокой степенью свободы в наполнении роли собственным субъективным содержанием, то в видеоигре роль всегда связана с определенным игровым образом и четко заданными игровыми функциями, которые чаще всего не подлежат изменению. С этой точки зрения, не давая каких-либо оценок игровой деятельности, опосредованной технологиями, мы можем лишь констатировать, что она в значительно меньшей степени связана с работой функции воображения, по сравнению с традиционной игрой.

Результаты немногочисленных исследований, посвященных проблеме влияния видеоигр на различные аспекты развития в раннем и дошкольном детстве (как и результаты, получаемые на выборках пользователей более старшего возраста) весьма противоречивы. Так, одни из них свидетельствуют о разрушительном влиянии видеоигр на формирование психики маленьких детей (Fröhlich-Gildhoff K., Maaß E.E., Spitzer M.), другие весьма убедительно демонстрируют их положительные эффекты (Posso A.). Как отмечает один из ведущих отечественных специалистов по детской игре Е.О. Смирнова, «Трудность заключается в том, что социологические и количественные методы в данном случае не являются вполне адекватными. Сравнение разных выборок детей одного возраста, в разной степени приобщенных к КТ, не может быть “чистым” и всякий раз вызывает массу вопросов. Помимо компьютера, на ребенка воздействует множество других факторов, учесть которые в одном исследовании практически невозможно. Кроме того, воздействие КТ на ребенка может быть “отсроченным”, а лонгитюдное исследование (даже при удержании значительной выборки в течение 10–15 лет) умножает число воздей-

³ Данная тема выходит за рамки настоящей статьи. Одна из немногих работ по данной проблематике: Hong, J., & Lee, W. (2019). The Use of Interactive Toys in Children's Pretend Play: An Experience Prototyping Approach. Archives of Design Research, 32 (3), 35–47.

ствующих влияний, что делает выявление эффекта КТ весьма условным» [14, с. 45].

Таким образом, как и в случае чтения гипертекстов, перед психолого-педагогическим сообществом стоит задача исследования особенностей игровой деятельности детей (причем в первую очередь — дошкольного возраста) в ситуации ее опосредования цифровыми технологиями. Полученные данные помогут пролить свет на то, каким образом взрослые могут помочь современному ребенку в построении зоны ближайшего развития, а также выбрать стратегии взаимодействия с гаджетами, которые были бы оптимальными для решения основных задач развития на данном возрастном этапе.

О некоторых особенностях общения, опосредованного технологиями

Виртуализация общения — одна из самых характерных особенностей современного общества. Начиная с 60-х гг., проблема общения, опосредованного технологиями, привлекает интерес представителей самых разных областей научного знания. В 1986 г. Г. Гамперт и Р. Каткарт ввели понятие «*межличностная опосредованная коммуникация*», определив его как взаимодействие между людьми, при котором среда вклинивается между ними для преодоления ограничений пространства и времени [26]. С развитием технологий распространение получили такие термины, как «*виртуальное общение*», «*электронное общение*», «*киберкоммуникация*». Отметим, что все эти понятия охватывают различные виды и способы опосредованного общения, включая как коммуникацию в Интернете, так и коммуникацию, осуществляемую посредством различных устройств — мобильных телефонов, пейджеров, автоответчиков и пр. В широком смысле под киберкоммуникацией понимается процесс установления и развития в киберпространстве контактов между людьми, осуществляемый посредством современных ИКТ, включающий в себя обмен информацией, взаимное ее смысловое и экспрессивное восприятие, а также попытки влияния друг на друга [11, с. 20]. В рамках настоящей статьи понятия «виртуальное общение» и «киберкоммуникация» будут использоваться как синонимы.

Виды общения, опосредованного технологиями, принято различать по степени их интерактивности. К наиболее интерактивным относят те виды общения, которые разворачиваются в режиме реального времени (например, общение в различных мессенджерах или чатах), тогда как наименее интерактивные осуществляются в режиме off-line (в том числе общение посредством e-mail). Виртуальное общение классифицируют также по равнозначности субъектов, выделяя общение с реальным или виртуальным партнером (компьютерной программой, в том числе с ботом). Свообразие каждого из выделяемых видов общения в значительной степени определяется его техническими характеристиками [12].

В целом, виртуальное общение характеризуется рядом специфических особенностей, отличающих его от общения неопосредованного. Анализ научной литературы по данной проблематике позволяет выделить следующие его черты.

- *Ограниченность сенсорного опыта.* Чаще всего виртуальное общение лишено так называемых «аналоговых» средств коммуникации, таких как жесты, мимика, голосовые модуляции. С развитием технологий (появлением мультимедийных чатов, аудиовидеоконференций, интернет-телефонии и др.) некоторые из этих средств становятся доступными, однако на данный момент они не предоставляют возможности создавать полноценный аналог неопосредованной коммуникации.

- *Телесная непредставленность субъектов общения.* Общение в киберпространстве лишено возможности физического контакта. Благодаря этому субъект сам определяет характеристики собственной самопрезентации — он может оставаться анонимным, может размещать о себе реальную или вымышленную информацию. Таким образом, телесная непредставленность субъектов общения тесно связана с другой основополагающей характеристикой киберкоммуникации — необходимостью создания виртуальной идентичности (киберидентичности).

- *Создание виртуальной идентичности.* Для осуществления киберкоммуникации человек конструирует виртуальное «Я» или «кибер-альтер-эго» как воплощение своей личности в киберпространстве [11]. Неотъемлемыми составляющими виртуальной идентичности являются: имя или никнейм (от англ. «nickname» — кличка, прозвище); графическое изображение — аватар (от санскр. «нисхождение» божества) или юзерпик (от англ. «user picture» — картинка пользователя) — изображение, используемое для персонализации пользователя каких-либо сетевых сервисов; а также любая другая информация, которую пользователь сочтет нужным разместить. Таким образом, в виртуальной коммуникативной ситуации человек обладает свободой выбора самопрезентации и может самостоятельно конструировать собственную киберидентичность. Это дает возможность осуществлять так называемые игры с идентичностью — менять в «виртуальном самопредъявлении» пол, возраст, социальный статус, проигрывать разные роли, демонстрировать разные черты личности и стили общения [8].

- *Особый язык коммуникации.* Общение в виртуальной среде осуществляется чаще всего в письменной форме. Основными особенностями языка виртуальной коммуникации являются: наличие своеобразного компьютерного сленга, включающего многочисленные (часто искаженные) заимствования из английского языка, акронимы, специфические сочетания букв и цифр [12, с. 67–68].

- *Специфическая система выражения эмоций.* Для киберкоммуникации характерна особая система выражения эмоций и трансляции жестов с помощью смайлов и эмодзи, замещающих непосредственные эмоциональные реакции субъектов общения. Важно, что эмоциональный ответ в процессе виртуального

общения практически всегда является отсроченным (между возникновением улыбки на лице субъекта общения и появлением смайлика на экране собеседника проходит как минимум несколько секунд).

• *Пространственно-временное своеобразие.* Виртуальное общение разворачивается в особом пространственно-временном континууме, в котором географические расстояния не имеют значения, а также имеет место так называемый феномен «вневременности». Так, при общении в режиме «он-лайн» ситуативное время может растягиваться до бесконечности, переживаясь как актуальное «здесь и теперь». В ситуации общения off-line время также растягивается «от письма до ответа», воспринимаясь как один диалог. Кроме того, поскольку все сетевые взаимодействия сохраняются как документы, человек имеет возможность постоянно фиксировать весь ход общения, возвращаясь к отдельным моментам, заново переживая их [8].

Перечисленные характеристики виртуального общения свидетельствуют о его существенных отличиях от общения непосредственного. Необходимо отметить, что виртуальное общение является особенно привлекательным для людей, чья реальная жизнь по тем или иным причинам межличностно обеднена. В частности, как справедливо отмечает В.А. Плешаков, «... киберкоммуникация предоставляет пользователям возможность компенсации и нивелирования в ходе опосредованного киберсредой общения объективных и субъективных препятствий, которые нередко делают болезненными непосредственные (прямые) контакты: действительные, либо мнимые недостатки собственной внешности, дефекты речи, некоторые свойства характера или инвалидность, психические заболевания» [11, с. 19].

Таким образом, виртуальное общение обладает рядом функций (информационной, коммуникативной, рекреационной, терапевтической, креативной и др.) и позволяет человеку успешно решать различные задачи и реализовать потребности. В то же время в процессе киберкоммуникации человек сталкивается с широким кругом новых рисков, включая контентные, коммуникационные, технические, потребительские, а также риски, связанные с проблемой возникновения кибераддикции (интернет-зависимости) [16]. В этой связи трудно переоценить актуальность изучения различных аспектов общения, опосредованного технологиями, и, в частности, его влияния на развитие и становление высших психических функций и процессов.

В последние годы массив исследований по данной проблематике стремительно увеличивается, а эмпирических данных, свидетельствующих о том, что коммуникация в киберпространстве оказывает влияние на реальную идентичность пользователей, становится все больше (А.М. Олесик, В.А. Плешаков, Amca H., Bayraktar F., Boyd D., S. Greenfield). Рядом авторов также убедительно показано, что виртуальное общение отражается на работе таких высших психических функций, как внимание, кратковременная и долговременная память [20; 21; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33]. В то же время, как и в случае исследования виртуальной игровой деятельности или навигации по гипертекстам, имеющиеся на сегодняшний день данные носят противоречивый характер и не позволяют создать целостную картину влияния виртуального общения на развитие сознания.

Вместо заключения

Подводя итоги вышесказанному, необходимо отметить, что традиционные формы социальной практики существенно видоизменяются и трансформируются в результате распространения цифровых технологий. Исходя из основных положений теории Л.С. Выготского и его последователей, правомерно предполагать, что происходящие изменения не могут не отражаться на особенностях развития высших психических функций и процессов у современного ребенка. По точному выражению Г.В. Солдатовой, сегодня следует говорить о возникновении нового социального и культурно-психологического феномена — цифрового детства как особого исторического типа детства [16]. В то же время в настоящий момент в психологической науке еще не накоплен достаточный массив эмпирических данных, который бы позволял делать хотя бы предварительные выводы о своеобразии развития сознания в условиях современной социокультурной ситуации.

Таким образом, перед исследователями детства остро стоит задача изучения особенностей различных видов деятельности (в частности, игры, учебной деятельности, общения и профессиональной деятельности) в ситуации их опосредования цифровыми технологиями. Полученные данные помогут понять своеобразие социальной ситуации развития современного ребенка, а также оптимизировать стратегии взаимодействия с гаджетами с учетом основных задач развития на разных возрастных этапах.

Литература

1. Большая российская энциклопедия. [Электронный ресурс] // URL: https://bigenc.ru/technology_and_technique/text/4426247 (дата обращения: 28.11.2019).
2. Войскунский А.Е. Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 7–20. doi:10.17759/jmfp.2017060401

References

1. Bol'shaya rossiiskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: https://bigenc.ru/technology_and_technique/text/4426247 (Accessed 28.11.2019).
2. Voiskunskii A.E. Internet kak prostranstvo poznaniya: psihologicheskie aspekty primeneniya gipertekstovyyh struktur [The Internet as a space of knowledge: psychological aspects of the use of hypertext structures]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya* [Journal of Modern Foreign

3. Войскунский А.Е. Интернет — новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. . Выпуск 1. М.: Смысл, 2002. С. 82—101.
4. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание. М.: Академический проект, 2014. 249 с.
5. Дедова О.В. Лингвистическая концепция гипертекста: основные понятия и терминологическая парадигма // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. 2001. № 4. С. 22—36.
6. Емелин В.А. Гипертекст и постгутенберговская эра [Электронный ресурс]. URL: <http://emeline.narod.ru/hipertext.htm> (дата обращения: 28.11.2019).
7. Карр Н. Пустышка: Что интернет делает с нашими мозгами. СПб.: BestBusinessBooks, 2012. 256 с.
8. Королева Н.Н. Влияние коммуникации в сети Интернет на личностные особенности пользователей [Электронный ресурс] // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. 2004. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-kommunikatsii-v-seti-internet-na-lichnostnye-osobennosti-polzovateley> (дата обращения: 01.12.2019).
9. Лутвинова О.В. Гипертекст: понятие, основные характеристики, возможные подходы к лингвистическому анализу // Вестник ВГПУ. 2009. № 1. С. 4—7.
10. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2013. 495 с.
11. Пешаков В.А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: монография. М.: МПГУ; Прометей, 2012. 212 с.
12. Романова М.В. Компьютерное общение как вид опосредованного общения [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternoe-obschenie-kak-vid-oposredovannogo-obscheniya> (дата обращения: 01.12.2019).
13. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 117—124. doi:10.17759/chp.2019150312
14. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 42—53. doi:10.17759/pse.2018230304
15. Солдатова Г.В., Теславская О.И. Видеоигры в фокусе науки // Дети в информационном обществе. 2017. № 2 (27). С. 24—35.
16. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71—80. doi:10.17759/sps.2018090308
17. Солодов М.Ю. Гипертекст как предмет психологического исследования в культурно-деятельностной парадигме [Электронный ресурс] // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19. № 2. С. 619—627. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v19_i2/pdf/18.pdf (дата обращения: 20.12.2017).
18. Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С. Выготского // Психологический журнал. 1993а. Т. 14, № 1. С. 114—119.
19. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2010. 784 с.
20. Alloway T.P., Alloway R.G. The impact of engagement with social networking sites (SNSs) on cognitive skills // Computers in Human Behavior. 2012. № 28. P. 1748—1754.
- Psychology*], 2017. Vol. 6, no. 4, pp. 7—20. doi:10.17759/jmfp.2017060401
3. Voiskunskii A.E. Internet — novaya oblast' issledovaniy v psihologicheskoi nauke [The Internet as a new field of research in psychological science]. *Uchenye zapiski kafedry obshchej psihologii MGU* [Scientific notes of the Department of general psychology, Moscow State University]. Moscow: Smysl, 2002. Vol. 1, pp 82—101.
4. Girenok F.I. Klipovoe soznanie [Clip consciousness]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2014. 249 p.
5. Dedova O.V. Lingvisticheskaya koncepciya giperteksta: osnovnye ponyatiya i terminologicheskaya paradigma [Linguistic concept of hypertext: basic concepts and terminological paradigm]. *Vestnik MGU. Seriya 9. Filologiya* [MSU Vestnik. Series 9. Phylology], 2001, no. 4, pp. 22—36.
6. Emelin V.A. Gipertekst i postgutenbergovaya era [Elektronnyj resurs] [Hypertext and the post-Gutenberg era]. URL: <http://emeline.narod.ru/hipertext.htm> (Accessed 28.11.2019).
7. Carr N. Pustyshka: Chto internet delaet s nashimi mozgami [The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains]. Saint Petersburg: BestBusinessBooks, 2012. 256 p.
8. Koroleva N.N. Vliyanie kommunikacii v seti Internet na lichnostnye osobennosti pol'zovatelei [The influence of communication on the Internet on the personal characteristics of users]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena* [News of RGPU named after A.I. Gercen], 2004, no. 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-kommunikatsii-v-seti-internet-na-lichnostnye-osobennosti-polzovateley> (Accessed 01.12.2019).
9. Lutovinova O.V. Gipertekst: ponyatie, osnovnye harakteristiki, vozmozhnye podhody k lingvisticheskomu analizu [Hypertext: concept, basic characteristics, possible approaches to linguistic analysis]. *Vestnik VGPU* [VSPU Vestnik], 2009, no. 1, pp. 4—7.
10. McLuhan M. Galaktika Gutenberga. Stanovlenie cheloveka pechatayuschego [The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man]. Moscow: Academic Project, Gaudeamus, 2013. 495 p.
11. Pleshakov V.A. Kibersocializaciya cheloveka: ot Homo Sapiens'a do Homo Cyberus'a. Monografiya [Human cyber socialization: from Homo Sapiens' to Homo Cyberus'. Monograph]. Moscow: MPGU, «Prometej», 2012. 212 p.
12. Romanova M.V. Komp'yuternoe obschenie kak vid oposredovannogo obscheniya [Computer communication as a form of mediated communication]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and Experimental Psychology], 2009, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternoe-obschenie-kak-vid-oposredovannogo-obscheniya> (Accessed 01.12.2019).
13. Rubtsova O.V. Cifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (Chast' pervaya) [Digital technologies as a new means of mediation (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117—124. doi:10.17759/chp.2019150312
14. Smirnova E.O., Matushkina N. YU., Smirnova S.YU. Virtual'naya real'nost' v rannem i doshkol'nom detstve [Virtual reality in early and preschool childhood]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2018. Vol. 23, no. 3, pp. 42—53. doi:10.17759/pse.2018230304
15. Soldatova G.V., Teslavskaya O.I. Videoiгры v fokuse nauki [Video games in the focus of science]. *Deti v informacionnom obshchestve* [Children in the information society], 2017, no. 2 (27), pp. 24—35.
16. Soldatova G.U. Cifrovaya socializaciya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushchisya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the

21. Cognitive development in digital contexts / Blumberg F.C., Brooks P.J. (ed.). Academic Press, 2017. 370 p.
22. Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities / Plass J.L. [et al] // *Computers in Human Behavior*. 2003. P. 221–243.
23. DeStefano D., LeFevre J.A. Cognitive load in hypertext reading: A review // *Computers in Human Behavior*. 2007. P. 1616–1641.
24. Entertainment software association. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theesa.com> (дата обращения: 28.11.2019).
25. Fitzsimmons G, Weal M.J., Drieghe D. The impact of hyperlinks on reading text [Электронный ресурс] // *Plos One*. 2019. № 14(2). URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210900> (дата обращения: 28.11.2019).
26. Gumpert G., Cathcart R. *Intermedia: interpersonal communication in a media word* (3rd ed). New York: Oxford University Press. 1986. 688 p.
27. Media multitasking and behavioral measures of sustained attention / Ralph B. C.W. [et al] // *Attention, Perception & Psychophysics*, 2015. № 77. P. 390–401.
28. Media multitasking in adolescence / Cain M.S. [et al] // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2016. № 23. P. 1932–1941.
29. Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults / Moissala M. [et al] // *Neuroimage*. 2016. № 134. P. 113–121.
30. Mobile telephone use is associated with changes in cognitive function in young adolescents / Abramson M.J. [et al] // *Bioelectromagnetics*. 2009. № 30. P. 678–686.
31. Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google effects on memory: cognitive consequences of having information at our fingertips // *Science*. 2011. № 333. P. 776–778.
32. Uncapher M.R. K., Thieu M., Wagner A.D. Media multitasking and memory: differences in working memory and long-term memory // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2015. № 23. P. 483–490.
33. Wilmer H.H., Sherman L.E., Chein, M.J. Smartphones and cognition: a review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning [Электронный ресурс] // *Frontiers in psychology*. 2017. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5403814/> (дата обращения: 28.11.2019).
34. Zhu E. Hypermedia interface design: the effects of number of links and granularity of nodes // *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 1999. P. 331–358.
- cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Social'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. doi:10.17759/sps.2018090308
17. Solodov M.YU. Gipertekst kak predmet psihologicheskogo issledovaniya v kul'turno-deyatelnostnoj paradigm'e [Elektronnyj resurs] [Hypertext as a subject of psychological research in the cultural-activity paradigm]. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* [Educational technology and society], 2016. Vol. 19, no. 2, pp. 619–627. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v19_i2/pdf/18.pdf (Accessed 20.12.2017).
18. Tikhomirov O.K. Informacionnyi vek i teoriya L.S. Vygotskogo [Information Age and Theory L.S. Vygotsky]. *Psihologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 1993a. Vol. 14, no. 1, pp. 114–119.
19. Toffler A. *Tret'ya volna* [The third wave]. Moscow: AST, 2010. 784 p.
20. Alloway T.P., Alloway R.G. The impact of engagement with social networking sites (SNSs) on cognitive skills. *Computers in human behavior*, 2012, no. 28, pp. 1748–1754.
21. Blumberg F.C., Brooks P.J. (eds.), *Cognitive development in digital contexts*. Academic Press, 2017. 370 p.
22. Plass J.L. [et al]. Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. *Computers in human behavior*, 2003, pp. 221–243.
23. DeStefano D., LeFevre J.A. Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in human behavior*, 2007, pp. 1616–1641.
24. Entertainment software association. URL: <https://www.theesa.com> (Accessed 28.11.2019).
25. Fitzsimmons G, Weal M.J., Drieghe D. The impact of hyperlinks on reading text. 2019. № 14(2). URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210900> (Accessed 28.11.2019).
26. Gumpert G., Cathcart R. *Intermedia: interpersonal communication in a media word* (3rd ed). New York: Oxford University Press, 1986. 688 p.
27. Ralph B.C. W. [et al]. Media multitasking and behavioral measures of sustained attention. *Attention, perception & psychophysics*, 2015, no. 77, pp. 390–401.
28. Cain M.S. [et al]. Media multitasking in adolescence. *Psychonomic bulletin & review*, 2016, no. 23, pp. 1932–1941.
29. Moissala M. [et al]. Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults. *Neuroimage*, 2016, no. 34, pp. 113–121.
30. Abramson M. J., et al. Mobile telephone use is associated with changes in cognitive function in young adolescents. *Bioelectromagnetics*, 2009, no. 30, pp. 678–686.
31. Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google effects on memory: cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 2011, no. 333, pp. 776–778.
32. Uncapher M.R. K., Thieu M., Wagner A.D. Media multitasking and memory: differences in working memory and long-term memory. *Psychonomic bulletin & review*, 2015, no. 23, pp. 483–490.
33. Wilmer H.H., Sherman L.E., Chein, M.J. Smartphones and cognition: a review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning. *Frontiers in psychology*, 2017. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5403814/> (Accessed 28.11.2019).
34. Zhu E. Hypermedia interface design: the effects of number of links and granularity of nodes. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 1999, pp. 331–358.

Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социокогнитивные и креативные факторы

О.Б. Чеснокова*,

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
olgach1234@googlemail.com

С.М. Чурбанова**,

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

С.В. Молчанов***,

ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
s-molch2001@mail.ru

В статье представлен обзор исследований, посвященных проблеме профессионального самоопределения в юношеском возрасте в аспекте развития будущего профессионализма, исходя из специфики закономерностей возрастного развития, что расширяет традиционные социологические, социально-психологические и дифференциально-психологические представления, принятые в литературе. Рассмотрены кросс-культурные и этнокультурные различия в развитии профессионального самоопределения. Особое внимание уделяется анализу предпосылок развития компонентов такой мегаструктуры профессиональной зрелости, как адаптивность к карьере (*career adaptability*), определяемой как способность гибко реагировать на динамично изменяющиеся требования и условия профессиональной деятельности, используя психологические ресурсы саморазвития и самообучения. Показано, что при переходе от подросткового к юношескому возрасту адаптивность к карьере означает сбалансированность между интересом к будущей профессии и осознанием реалистичности реализации профессиональных ожиданий за счет осознания своих ресурсов и возможностей. В рамках социокогнитивной теории профессионального развития (*Social Cognitive Career Theory — SCCT*), анализа сложных систем и социального взаимодействия, понимания сильных и слабых связей, неспецифического и специфического влияния обсуждается роль социокогнитивных и креативных факторов как медиаторов, которые до настоящего времени были мало исследованы применительно к процессу профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте. Обнаружено влияние социального интеллекта на интерес

Для цитаты:

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М., Молчанов С.В. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социо-когнитивные и креативные факторы // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 109–118. doi: 10.17759/chp.2019150411

For citation:

Chesnokova O.B., Churbanova S.M., Molchanov S.V. Professional Self-determination in Young Age as a Structural Component of Future Professionalism: Socio-Cognitive and Creative Factors. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 109–118. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150411

* Чеснокова Ольга Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: *olgach1234@googlemail.com*

** Чурбанова Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: *svetlanatch@mail.ru*

*** Молчанов Сергей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: *s-molch2001@mail.ru*

Chesnokova Olga Borisovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: *olgach1234@googlemail.com*

Churbanova Svetlana Mikhailovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: *svetlanatch@mail.ru*

Molchanov Sergey Vladimirovich, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: *s-molch2001@mail.ru*

подростков и юношей к предметному содержанию и социальному статусу будущей профессии, межличностной профессиональной культуре. Отмечается связь социального интеллекта со вторым компонентом мегаструктуры «адаптивность к карьере», таким как любопытство и ориентировка в требованиях профессии, профессиональные ожидания (career curiosity). В современных исследованиях показывается значимая связь креативности и первого компонента (career concern) — планирования собственного профессионального будущего, особенно на ранних стадиях профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная зрелость, адаптивность к карьере, социальное волонтерство, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, креативность, подростковый возраст, юношеский возраст.

Professional Self-determination in Young Age as a Structural Component of Future Professionalism: Socio-Cognitive and Creative Factors

O.B. Chesnokova,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
olgach1234@googlemail.com

S.M. Churbanova,

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

S.V. Molchanov,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
smolch2001@mail.ru

The article presents a review of studies on the problem of professional self-determination in adolescence in the aspect of the development of future professionalism, based on the specifics of the laws of age development, which expands the traditional sociological, sociopsychological and differential psychological representations accepted in the literature. Cross-cultural and ethno-cultural differences in the development of professional self-determination are considered. Particular attention is paid to the analysis of the prerequisites for the development of the components of such a megastructure of professional maturity as career adaptability, defined as the ability to respond flexibly to dynamically changing requirements and conditions of professional activity, using psychological resources of self-development. It is shown that in the transition from adolescence to youth, adaptability to a career means a balance between interest in a future profession and a realization of the realism of the realization of professional expectations through awareness of their resources and capabilities. In the framework of the Social Cognitive Theory of Professional Development (SCCT), the analysis of complex systems and the social interaction, the concept of strong and weak ties, nonspecific and specific influence, the article discusses the role of sociocognitive and creative factors as mediators which until now have been little studied in relation to the process of professional self-determination in adolescence and young age. The studies revealed the influence of social intelligence on the interest of adolescents and youths in the subject content and social status of the future profession and in interpersonal professional culture. Also, there is a correlation between social intelligence and the second component of the “career adaptability” mega-structure, such as curiosity and orientation in the requirements of the profession, professional expectations (career curiosity). Modern research shows a significant correlation between creativity and the first component (career concern) — planning your own professional future, especially in the early stages of professional self-determination.

Keywords: professional self-determination, career maturity, social volunteering, career adaptability, social intelligence, emotional intellect, creativity, late adolescence.

Введение в проблему профессионального самоопределения

Профессиональное самоопределение — сложный системно-динамический процесс, происходящий в разные периоды возрастного развития человека и

имеющий свою внутреннюю логику. В настоящее время его рассматривают как часть процесса проектирования собственной жизни на протяжении всего жизненного цикла [31].

Не ставя перед собой цель сделать обзор исследований по всем возрастным стадиям, начиная от пред-

ставлений о мире профессий в дошкольном возрасте и заканчивая профессиональными выборами в зрелых возрастах, более пристально, с позиций *возрастно-психологического подхода* [2; 8; 19] и *задач развития* (developmental-contextual perspective; developmental tasks) [42; 43], проанализируем профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте как один из первоначальных моментов будущего профессионализма (career maturity), качественной характеристикой которого является, в том числе, готовность гибко реагировать на динамически изменяющиеся требования профессиональной деятельности (career adaptability) [29; 37], что, в свою очередь, зависит от уровня развития социоконгнитивных и креативных процессов, недостаточно изученных в современной психологии. Однако исследование этих процессов представляется актуальным при рассмотрении проблемы развития профессионального самоопределения в онтогенезе.

Профессиональное самоопределение и профессионализм в культурном контексте

Профессиональное самоопределение в психологии составляет основу будущего профессионализма. *Профессионализм* как характеристика профессиональной зрелости человека — это высший уровень компетентности и квалификации, мастерство специалиста, признаваемое экспертами в данной профессии, базирующееся на опыте конкретной деятельности, знаниях, навыках и умениях, связанных с видом профессионального труда, пониманием специфики общения в профессиональном сообществе; способность творчески решать нестандартные производственные и межличностные задачи; следовать принципам этики и морали во взаимодействии с членами профессионального сообщества и с людьми вне его [39].

В настоящее время существует тенденция обозначать этические, моральные и социальные характеристики профессиональной деятельности как *профессиональную культуру* специалиста [24].

Признание мастерства и компетентности как характеристик профессионализма считается общим для всех типов культур, однако ценности индивидуализма и самодетерминизма профессионального развития, ориентация на будущее, конкурентоспособность, контроль над принятием решений профессиональным сообществом больше характерны для современной западной северо-американской культуры [20; 29].

Результаты исследований показывают, что этнокультурные особенности профессионального самоопределения проявляются в том, что, например, подростки азиатской группы традиционно предпочитают управленческие и гуманитарные профессии, в то время как в европейской выборке большое место занимают профессии производственной сферы. Под влиянием родителей и старших родственников азиатские школьники рано определяют профессию, но она зачастую не соответствует их интересам и склонностям, не совпадает с наиболее привлекательной

для них сферой деятельности. Школьники-европейцы выбирают профессию позже, но чаще привлекательную для них. В азиатской выборке лидируют мотивы активной социальной жизни, что соответствует активности доминирующей этнической группы и стремлению к аффилиации [6; 12].

Профессиональное самоопределение с позиций возрастно-психологического подхода

Традиционно, в литературе принято выделять три основных подхода к профессиональному самоопределению: социологический, социально-психологический и дифференциально-психологический [14].

Социологический подход — это анализ профессионального самоопределения как части процесса социализации, когда человек в овладении профессией ориентируется на принятые в данном обществе модели и стадии. В рамках социально-психологического подхода внимание обращается на профессиональные ожидания и ценности определенных социальных групп, с которыми идентифицирует себя человек и через соответствие с которыми он должен найти баланс с интересами, ценностями и запросами общества.

Дифференциально-психологический подход рассматривает профессиональное самоопределение как поиски и нахождение своего индивидуального стиля жизни за счет принадлежности к определенной профессиональной группе [6].

При рассмотрении профессионального самоопределения с позиций *возрастно-психологического подхода* в фокусе внимания исследователей находятся стадии профессионального самоопределения не в соответствии с общественными ожиданиями к процессу социализации, ценностями социальных групп и индивидуальными особенностями, а на основе закономерностей и специфики возрастного развития в периоды детства, подростничества, взрослости, что открывает широкие возможности для практического решения проблем профессионального развития [2; 8; 9; 11; 13; 15; 16; 19].

В отечественной психологии этот подход базируется на культурно-историческом рассмотрении периодизации психического развития в онтогенезе, понятий структуры (социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологические новообразования) и динамики психологического возраста (чередование литических и критических возрастов) [2; 19].

В ходе развития профессионального самоопределения в старших классах школы подросток выбирает место получения высшего профессионального образования. Особую роль в этом процессе играет мотивационно-профессиональный компонент готовности к обучению в высшем учебном заведении, формирующийся на основе личностных новообразований психологического возраста, определяющих наличие интереса к выбранной специальности, осознанность сделанного выбора, желание учиться в вузе по выбранной профессии [10; 11; 15].

В сочетании с новообразованиями в познавательной сфере (академическая успешность, осознание уровня развития своих способностей) и факторами социальной ситуации развития (географические, экономические, социальные факторы, воля родителей) [8] определяется окончательный выбор того, где и как получать профессиональное обучение.

Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте имеет свою специфику по сравнению со старшим подростковым возрастом, обусловленную переходным, критическим характером психологического возраста [2; 19].

В юношеском возрасте, в период студенчества профессиональное самоопределение получает свое дальнейшее развитие и в большей мере связано с пересмотром своих первоначальных представлений о профессии, выбором специализации, первыми попытками самореализации в рамках профессиональной деятельности, формированием своего первого профессионального окружения; развитием профессионально важных личностных новообразований и способностей [9].

В современной зарубежной психологии, в рамках подхода к стадийному развитию профессиональной зрелости (*developmental-contextual perspective*), стадии профессионального развития рассматриваются в различных контекстах (исторического времени, социоэкономической системы, культуры, семьи) в соответствии не с хронологическими возрастами, а с задачами развития (*developmental tasks*) [42; 43].

При изучении возрастных стадий профессионального развития все большее внимание исследователей [29] обращается на линию анализа профессионального самоопределения, важной характеристикой которого является «адаптивность к карьере» (*career adaptability*) — понятие, введенное M.L. Savickas [37] и определяемое как способность гибко реагировать на динамично изменяющиеся требования и условия профессиональной деятельности, привлекая для этого психологические ресурсы саморазвития и самообучения, обеспечивающие возможность решать задачи, связанные с профессиональным развитием.

В настоящее время в мегаструктуре «адаптивность к карьере» выделяются четыре основных компонента. Первый компонент — планирование собственного профессионального будущего (*career concern*), второй компонент — любопытство и ориентировка в требованиях профессии, профессиональные ожидания (*career curiosity*), третий компонент — контроль и организация собственной жизни в соответствии с требованиями профессионального будущего (*career control*) и четвертый компонент — степень уверенности и оценка собственной способности справиться с вызовами профессиональной деятельности и профессионального сообщества (*career confidence*) [35; 37]. В качестве метода исследования характеристик адаптивности к профессии применяется валидизированная Шкала Карьерной Адаптивности (CAAS — International), успешно апробированная в 13 зарубежных странах [38].

Было показано, что если относительно зрелых стадий профессионального развития способность

гибко отвечать на вызовы профессиональной ситуации развития является естественной характеристикой профессиональной зрелости [37], то относительно подросткового и юношеского возрастов на стадии первичного профессионального самоопределения это положение требует пояснений.

Основная трудность переходного периода *от подросткового к юношескому возрасту* состоит в том, что интерес к выбранной профессиональной деятельности (содержание и социальный контекст) должен быть всегда сбалансирован с реалистичностью достижений, профессиональными ожиданиями и осознанием своего внутреннего потенциала, благодаря чему и формируется ответственность за свой профессиональный выбор, который может не совпадать с представлениями, например, родителей о выборе подростка и т. д. Считается, что именно в этом проявляется специфическая адаптивность к будущей карьере на стадии первичной профессиональной ориентации [42].

В настоящее время в рамках *социокогнитивной теории профессионального развития (SCCT)* [30] предложен анализ роли таких факторов в развитии профессионального самоопределения и становлении будущего профессионализма, как эмоциональный интеллект, социальный интеллект и креативность. Например, в исследовании *Udayara S. et al* [40] указывается, что корреляционная связь между шкалами адаптивности к карьере и параметрами эмоционального интеллекта достигает уровня 0,6.

В источниках также показана взаимосвязь социального интеллекта и адаптивности к карьере, но особо отмечается связь со вторым структурным компонентом, таким как любопытство и ориентировка в требованиях профессии, профессиональные ожидания [28].

В целом, необходимо отметить, что роль социокогнитивных и креативных факторов как медиаторов в процессе профессионального самоопределения на различных возрастных стадиях изучена недостаточно и только начинает систематически исследоваться.

Профессиональное самоопределение и социокогнитивные факторы

Выбор профессии определяется не только знаниями о будущей профессии разной степени оформленности и осознанием своих интересов, личностных особенностей, уровнем общих и специальных способностей, но и представлениями о социальной среде, круге общения данного профессионального сообщества [9], что, в свою очередь, соотносится с социоэмоциональной компетентностью, уровнем эмоционального и социального интеллекта, социальной креативностью [40].

В рамках возрастного-психологического подхода мы рассматриваем социальный интеллект как важную составляющую комплексных коммуникативных интеллектуальных способностей, формирующихся в онтогенезе [16; 17]. Если человек не только понимает социальную проблемную ситуацию, но и

находит нестандартные способы ее решения, то иногда в литературе используется термин «социальная креативность» [23].

В современных моделях социального интеллекта [26] в качестве его компонентов выделяют способность к социальной рефлексии, причем она касается осознания того, что происходит не только с отдельным индивидом, но и с социальной группой (например, понимание групповой динамики). Также к компонентам социального интеллекта относится интерес к тому, как воспринимается коммуникативная ситуация (смысл и значение) для отдельного человека и группы. Таким образом, если интерес направлен на понимание этих процессов в профессиональном сообществе как сложной социальной системе, то это можно рассматривать как модель связи социального интеллекта и профессионализма.

Применительно к профессиональному самоопределению, зрелыми вариантами проявления социального интеллекта являются примеры социальной мобильности, когда человек за короткое время поднимается по социальной и профессиональной лестнице. Это требует ориентировки в сложных социальных системах, которыми являются многие современные профессиональные сообщества, и нестандартных способов действия в условиях неопределенности условий достижения целей и наличия препятствий для их достижения [33].

Анализ *сложных социальных систем и социального взаимодействия*, который получил статус самостоятельного научного направления *на стыке социальных и когнитивных наук*, включает моделирование многоуровневых процессов взаимосвязи и взаимозависимости членов такого типа систем в больших организациях и профессиональных сообществах [41].

В простых системах все процессы более предсказуемы, связи линейны, меньше противоречивых требований. От человека не ожидают способностей к постановке стратегических целей и поиску ресурсов для их достижения, поскольку существует их гарантированный минимум. Требуется социальная компетентность, принятие стандартных решений, хотя люди, обладающие высоким социальным интеллектом, всегда имеют дополнительные преимущества.

В сложных социальных системах каждый член системы существует в условиях нелинейной иерархии горизонтальных и вертикальных связей, множественности социальных ролей и функций, противоречивости требований, несовпадения индивидуальных и групповых целей в краткосрочной и долгосрочной перспективе, многофакторности и вариативности в развитии ситуации. Это ставит перед каждым членом системы моральные и социальные дилеммы, для решения которых недостаточно социальной компетентности, а необходимы социальный интеллект и социальная креативность [17], позволяющие ориентироваться в ситуации и выстраивать взаимодействие на микро- и макроуровне.

В рамках исследований по поведенческой экономике этот момент конкретизирован в *понятии сильных и слабых связей* [4], которые объясняют связь

микро- и макроуровней социального взаимодействия в профессиональных сообществах. Если для взаимодействия малых групп с четкими границами необходимо анализировать сильные связи между группами, то для анализа взаимодействия между группами с неопределенными границами значение имеет не прямое взаимодействие через промежуточных людей с теми, от которых к субъекту попадают социально удаленные от него идеи, влияние или информация. Умение использовать силу сильных и слабых связей, представляя структуру всего сообщества (network), увеличивается с возрастом у тех, кто обладает высоким социальным интеллектом [21].

Можем ли мы говорить о социальном интеллекте и социальной креативности применительно к *начальным стадиям профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте*? Как подросток и юноша могут получить знания об этих сторонах функционирования профессионального сообщества? И если о предметном содержании будущей профессии возможно получить информацию из публикаций и книг, то знания о социальных законах и специфике профессионального сообщества становятся доступными либо путем включенности старшеклассников в пробные группы под руководством наставника-супервизора, либо путем систематического общения с представителем данной профессии [27], либо при условии включенности в профориентацию в качестве субъекта молодежного волонтерского движения [1].

Обобщая немногочисленные исследования о влиянии социоэмоциональной компетентности и социального интеллекта на профессиональное самоопределение [5; 28], можно сформулировать следующие предположения о характере такого влияния, которые частично уже получили подтверждение.

К *неспецифическим влияниям* относится способность решать межличностные проблемы в общении в рамках профессионального сообщества (социоэмоциональная компетентность, самооценка способности решать межличностные проблемы и мотивация к их решению). Так, в исследовании подростков и юношей 11–25 лет, проведенных Пинто [32], с помощью когнитивного теста социального интеллекта (CTSI) была произведена оценка (1) их способности решать проблемы межличностного общения, (2) опыта в решении подобных проблем и (3) мотивации решать проблемы. Было выявлено, что существует еще более сложная картина влияния социального интеллекта на задачи развития в подростковом и юношеском возрасте. С возрастом у юношей (в меньшей степени у подростков) может возникнуть неуверенность в своей компетенции решать сложные межличностные коллизии, что потенциально уменьшает влияние даже высокого уровня социального интеллекта на самоопределение и на последующие профессиональные выборы. В дальнейшем это приводит к увеличению социальной тревожности, неправильной интерпретации межличностных проблемных ситуаций, выбору неэффективных стратегий и тактик их решения, стрессу в период адаптации к новому месту работы, негативному самоотношению, отказу от

сделанного профессионального выбора [5]. Однако связь социоэмоциональной компетентности, эмоционального интеллекта и профессионального самоопределения показана пока еще в немногочисленных исследованиях [22].

К специфическому влиянию социального и эмоционального интеллекта на профессиональное самоопределение в юношеском возрасте относится мотивация к познанию законов и своеобразия социальной жизни профессионального сообщества, интерес к специфике межличностного общения. Чем выше уровень эмоционального и социального интеллекта, тем в большей степени старшие подростки и юноши будут способны понять, что эффективность работы любой организации требует не только компетентности отдельных работников, но и эффективного взаимодействия членов группы, чья эффективность будет выше эффективности каждого отдельного работника, несмотря на возможный высокий уровень интеллекта и профессиональное мастерство [20].

Таким образом, именно специфическое влияние социального и эмоционального интеллекта на профессиональное самоопределение через такой конструкт, как адаптивность к карьере, может расширить наши представления о факторах профессиональной успешности. Однако исследования на взрослой выборке людей, находящихся на другой стадии профессионального развития, не могут быть полностью перенесены на развитие способности к карьерной адаптивности применительно к работе с представителями подросткового и юношеского возраста. Это является на сегодняшний день наименее исследованной проблемой [22; 28].

Профессиональное самоопределение и креативные факторы

При изучении развития профессионального самоопределения *креативность* рассматривается и как профессиональная характеристика, и как необходимое личностное качество, позволяющее человеку адаптироваться в быстро меняющихся социальных условиях и ориентироваться в расширяющемся информационном поле, что становится одной из ключевых компетенций профессионала [7].

По мнению В.Н. Дружинина, подростковый и юношеский возраст — это период, когда на основе «общей» креативности формируется «специализированная» креативность — способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности [см.: 7; 20]. Поэтому изучение влияния креативности на процессы личностного и профессионального самоопределения в рамках возрастно-психологического подхода становится крайне важной и востребованной темой. Ведущей проблемой в рамках этого подхода является связь креативности и профессионального самоопределения на разных стадиях возрастного развития.

Применительно к рассматриваемым нами четырем компонентам мегаструктуры адаптивности к

карьере в профессиональном самоопределении, наибольшее внимание в связи с креативностью привлечено к двум компонентам: 1) планирование собственного профессионального будущего; 2) любопытство, ориентировка в требованиях профессии, профессиональные ожидания [35; 37]. В исследованиях показывается значимая взаимосвязь креативности и первого компонента адаптивности к карьере в отношении конкретных профессий, особенно на ранних стадиях профессионального самоопределения [34].

Одним из проявлений творческого планирования собственного профессионального будущего в подростковом и юношеском возрасте является надситуативная познавательная позиция [см.: 7]. Надситуативный уровень профессиональной познавательной позиции характеризуется совокупностью отношений профессионала к проблемной ситуации в целом, к себе самому и своей деятельности. Именно поэтому надситуативный уровень разрешения проблемной ситуации специалистом связан с самоактуализацией творческого потенциала, выражающейся в умении видеть профессиональную проблему в более широком предметном и социальном контексте.

Применительно к профессиональному самоопределению это означает наличие ориентировки в форме избирательных предпочтений не только к открытию для себя предметного содержания будущей профессии и необходимых профессиональных навыков, но и к познанию других аспектов профессии: востребованности профессии в обществе, современных перспективах ее развития, часто возникающих проблемных ситуациях и способах их разрешения. В некоторых исследованиях это иллюстрировалось доказательством того, что высокая информированность только о предметной стороне профессии соответствовала среднему, а не высокому уровню развития креативности [7].

Связи второго компонента профессионального самоопределения — профессиональной любознательности в наибольшей степени показаны на примере юношеского возраста. Например, у студентов-психологов развитие профессиональной любознательности проявлялось в форме интереса к творческим заданиям, открытости новому профессиональному опыту, желания попробовать себя во многих формах деятельности, в адаптивности (гибкости) к различным ролям и требованиям, импровизационности в профессиональном поведении [3].

Во многих работах показано, что использование активных методов обучения, наряду с традиционными формами лекционной и семинарской подготовки, формирует у студентов навыки эффективного общения в условиях постоянных неожиданностей и уникальных ситуаций деятельности, готовность к дальнейшему профессионально-личностному росту, творческую направленность, спонтанность и гибкость в поведении как проявления творческой активности. Интересно, что эти показатели имеют слабую корреляцию с академическими показателями учебной деятельности студентов [см.: 3].

Общим вопросом применительно к тренингу будущих профессионалов является не только передача

релевантных знаний и навыков, а создание тренингов профессиональной креативности для умения действовать нестандартно в условиях конфликтных ситуаций и задач, связанных с человеческим фактором и трудно алгоритмизированных [36]. Кроме того, все больше появляется исследовательских фактов, что в таких ситуациях групповая креативность бывает выше и эффективнее индивидуальной креативности [25].

Следовательно, создание специальных условий в ситуации тренинга общения со старшеклассниками и студентами, стимулирующих активную надситуативную позицию в ориентировке в будущей профессии, избирательный интерес и любопытство к самым разнообразным сторонам профессиональной деятельности, будет способствовать реализации творческого потенциала в профессиональной сфере.

Заключение

В целом, проведенный обзор исследований касался анализа возрастно-психологических закономерностей в изучении профессионального развития в подростковом и юношеском возрасте на начальных стадиях профессионального самоопределения. Расширяя традиционные подходы к изучению профессионального самоопределения, было показано, что необходимо проводить дальнейший анализ влияния

неспецифических и специфических факторов, определяющих профессиональную успешность на разных стадиях возрастного развития.

Одной из важных составляющих профессионального самоопределения является готовность гибко реагировать на динамически изменяющиеся требования профессиональной деятельности (career adaptability). Изучение влияния социокогнитивных и креативных факторов как медиаторов в процессе профессионального самоопределения приобретает практическую значимость, так как показывает, что профессиональная зрелость включает в себя не только знания и навыки, но и ориентировку в социальном контексте, понимание законов функционирования профессионального сообщества, открытость новому профессиональному опыту.

Данные исследований о начальных стадиях профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте позволяют предположить, что уровень социального интеллекта определяет, интересуется ли будущий профессионал не только предметной стороной будущих профессий, но и кругом социальных задач и спецификой взаимодействия внутри профессионального сообщества. Креативность определяет, насколько разносторонне будущий специалист рассматривает пути своего профессионального становления и способен к надситуативной позиции, к видению профессиональной проблемы в более широком предметном и социальном контексте.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-01067.

Funding

This work was supported by grant RFBR № 18-013-01067.

Литература

1. Алмазова О.В., Чурбанова С.М. Социальное волонтерство в представлениях студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 3. С. 99–114. doi:10.17759/psyedu.2018100309
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 433 с.
3. Дьяченко Е.А. Творческое мышление в структуре профессиональной подготовки студентов бакалавриата по направлению «психология»: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2010. 245 с.
4. Грановеттер М. Сила слабых связей [Электронный ресурс] // Экономическая социология. 2009. Т. 10. № 4. С. 31–50. URL: https://ecsoc.hse.ru/2009-10-4/annot.html#doc_26591138 (дата обращения: 12.04.2019).
5. Егоренко Т.А. Роль социального интеллекта в процессе профессионального становления личности на этапе обучения в вузе // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 3. С. 109–114. doi:10.17759/jmfp.2018070310
6. Елфутина Л.А. Особенности профессионального самоопределения современных подростков: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 21 с.
7. Каганкевич Е.В. Характеристики творческого мышления студентов в процессе профессионального

References

1. Almazova O.V., Churbanova S.M. Social Volunteering in Student Submissions [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 99–114. doi:10.17759/psyedu.2018100309. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Vygotskii L.S. Sbornie sochinenii: V 6 t. T. 4. [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4]. *Detskaya psikhologiya* [Child psychology]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 433 p.
3. D'yachenko E.A. Tvorcheskoe myshlenie v strukture professional'noi podgotovki studentov bakalavriata po napravleniyu «psikhologiya». Diss. kand. psikhol. nauk. [Creative thinking in the structure of professional training of undergraduate students in the direction of «psychology». Ph.D. (Psychology) diss.]. Saint-Petersburg, 2010. 245 p.
4. Granovetter M. Sila slabyx svyazei [Elektronnyi resurs] [Strength of weak ties]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya* [Economic sociology], 2009. Vol. 10, no. 4, pp. 31–50. Available at: https://ecsoc.hse.ru/2009-10-4/annot.html#doc_26591138 (Accessed: 12.04.2019). (In Russ.).
5. Egorenko T.A. The Role of Social Intelligence in the Process of Professional Formation of the Individual at the Stage of Training at the University [Elektronnyi resurs].

самоопределения: дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008. 170 с.

8. Карбанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 63 с.

9. Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 12–23. doi:10.17759/chp.2018140202

10. Кусаккина С.Н. Готовность к обучению в вузе как психологический феномен: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009. 22 с.

11. Коньшина Т.М., Пряжников Н.С., Садовникова Т.Ю. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2018. № 3. С. 37–59. doi:10.11621/vsp.2018.03.37

12. Мешкова Н.В. Современные зарубежные исследования креативности: социально-психологический аспект [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 8–14. URL: http://psyjournals.ru/social_psy/2015/n2/76587.shtml (дата обращения: 15.04.2019).

13. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М.: Изд-во МГУ, 1981. 84 с.

14. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М.: МГППИ, 1999. 108 с.

15. Пряжников Н.С., Молчанов С.В., Кирсанов К.А. Морально-ценностные основания процесса профессионального самоопределения в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 61. С. 7. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1643-pryaznikov62.html> (дата обращения: 16.04.2019).

16. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к изучению социального интеллекта // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 35–45.

17. Чеснокова О.Б., Субботский Е.В. Социальный интеллект в условиях сложных социальных систем // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С. 22–29.

18. Чурбанова С.М. Развитие творческого мышления в детском возрасте // Национальный психологический журнал. 2018. Т. 29. № 1. С. 88–97. doi:10.11621/prj.2018.0108

19. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Б.Д. Эльконина. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.

20. Boyt T.E. et al. The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: a study of marketing researchers // Journal of Service Research. 2001. Vol. 3(4). P. 321–330. doi:10.1177/109467050134005

21. Burt R.S. The network structure of social capital // Research in Organizational Behavior. 2000. Vol. 22. P. 345–423. doi: 10.1016/S0191-3085(00)22009-1

22. Cherniss C., Goleman D. (Eds.) The emotionally intelligent workplace: How to select, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. 385 p.

23. Chesnokova O.B., Subbotky E.V. Social Creativity in Primary school children: how to measure, develop and accept it // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 146 (25). P. 141–146. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.101

24. Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals // British Journal of

Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology], 2018. Vol. 7, no. 3, pp. 109–114. doi:10.17759/jmfp.2018070310. (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Elfutina L.A. Obznenosti professional'nogo samoopredeleniya sovremennykh podrostkov. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Features of professional self-determination of modern teenagers. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2007. 21 p.

7. Kagankevich E.V. Kharakteristiki tvorcheskogo myshleniya studentov v protsesse professional'nogo samoopredeleniya. Diss. kand. psikhol. nauk. [Characteristics of creative thinking of students in the process of professional self-determination. Ph. D. (Psychology) diss.]. Yaroslavl', 2008. 170 p.

8. Karabanova O.A. Sotsial'naya situatsiya razvitiya rebenka: struktura, dinamika, printsipy korrektsii. Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk. [Social situation of child development: structure, dynamics, principles of correction. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2002. 63 p.

9. Kulagina I.Yu., Apasova E.V. Personal Development in Higher Education (Comparative Study) [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 12–23. doi:10.17759/chp.2018140202. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Kusakina S.N. Gotovnost' k obucheniyu v vuze kak psikhologicheskii fenomen. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Readiness to study at the university as a psychological phenomenon. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2009. 22 p.

11. Kon'shina T.M., Pryazhnikov N.S., Sadovnikova T.Yu. Personal Professional Perspective of Modern Russian Older Teenagers: Value-Semantic Aspect [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2018, no. 3, pp. 37–59. doi:10.11621/vsp.2018.03.37. (In Russ., abstr. in Engl.).

12. Meshkova N.V. Sovremennye zarubezhnye issledovaniya kreativnosti: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt [Elektronnyi resurs] [Contemporary foreign studies of creativity: socio-psychological aspect]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2015. Vol. 6, no. 2, pp. 8–14, Available at: http://psyjournals.ru/social_psy/2015/n2/76587.shtml (Accessed: 15.04.2019).

13. Morgun V.F., Tkacheva N.Yu. Problema periodizatsii razvitiya lichnosti v psikhologii [The problem of periodization of personality development in psychology]. Moscow: MGU Publ., 1981. 84 p.

14. Pryazhnikov N.S. Teoriya i praktika professional'nogo samoopredeleniya [Theory and practice of professional self-determination]. Moscow: MGPPPI Publ., 1999. 108 p.

15. Pryazhnikov N.S., Molchanov S.V., Kirsanov K.A. Moral'no-tsennostnye osnovaniya protsesssa professional'nogo samoopredeleniya v podrostkovom vozraste [Elektronnyi resurs] [Moral and value bases of the process of professional self-determination in adolescence]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psikhologicheskie Issledovaniya]*, 2018. Vol. 11, no. 61, p. 7, Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1643-pryaznikov62.html> (Accessed: 16.04.2019).

16. Chesnokova O.B. Vozrastnoi podkhod k izucheniyu sotsial'nogo intellekta [Age approach to the study of social intelligence]. *Voprosy psikhologii [Voprosy Psikhologii]*, 2005, no. 5, pp. 35–45. (In Russ., abstr. in Engl.).

17. Chesnokova O.B., Subbotky E.V. Sotsial'nyi intellekt v usloviyakh slozhnykh sotsial'nykh sistem [Social intelligence in complex social systems]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2010. Vol. 2, no. 4, pp. 22–29. (In Russ., abstr. in Engl.).

18. Churbanova S.M. Developing Creative Thinking in Children [Elektronnyi resurs]. Natsional'nyi psikhologicheskii

- Educational Studies. 2008. Vol. 56(1). P. 20–38. doi:10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x
25. Farh J.-L. et al. Task conflict and team creativity: A question of how much and when // *Journal of Applied Psychology*. 2010. Vol. 95 (6). P. 1173–1180. doi:10.1037/a0020015
26. Goleman D. *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. N.Y.: Bantam Dell Publ., 2006. 403 p.
27. Hamilton S., Lempert W. The impact of apprenticeship on youth: A prospective analysis // *Journal of Research on Adolescence*. 1996. Vol. 6(4). P. 427–455.
28. Hopkins M.M., Bilimoria D. Social and emotional competencies predicting success for male and female executives // *Journal of Management Development*. 2008. Vol. 27(1). P. 13–35. doi.org/10.1108/02621710810840749
29. Hui E.K.P., Tsang S.K.M. Self-Determination as a psychological and positive youth development construct // *The Scientific World Journal*. 2012. Article ID 759358. 7 p. doi:10.1100/2012/759358
30. Lent R.W. et al. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance // *Journal of Vocational Behavior*. 1994. Vol. 45(1). P. 79–122. doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027
31. Nota L., Rossier J. (Eds.). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Boston, MA: Hogrefe Publishing, 2015. 298 p.
32. Pinto J.C. et al. Social intelligence in Portuguese students: Differences according to the school grade // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. P. 56–62. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.168
33. Podolny M., Baron J. Resources and Relationships: Social Networks and Mobility in the Workplace // *American Sociological Review*. 1996. Vol. 62(5). P. 673–693. doi:10.2307/2657354
34. Rothenberg A. Creative capacity begins in adolescence with configuring developmental tasks [Электронный ресурс] // *Psychology Today*. 2016. (Nov 05). URL: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/creative-explorations/201611/adolescence-and-creativity> (дата обращения: 16.04.2019).
35. Rudolph C.W. et al. Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results // *Journal of Vocational Behavior*. 2017. Vol. 98. P. 17–34. doi:10.1016/j.jvb.2016.09.002
36. Sacramento C. et al. Workplace duties or opportunities? Challenge stressors, regulatory focus, and creativity // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2013. Vol. 121(2). P. 141–157. doi:10.1016/j.obhdp.2013.01.008
37. Savickas M.L. Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory // *The Career Development Quarterly*. 1997. Vol. 45. P. 247–259. doi:10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
38. Savickas M.L., Porfeli, E.J. The Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries // *Journal of Vocational Behavior*. 2012. Vol. 80(3). P. 661–673. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011
39. Svensson L. New professionalism, trust and competence: some conceptual remarks and empirical data // *Current Sociology*. 2006. Vol. 54(4). P. 579–593. doi:10.1177/0011392106065089
40. Udayara S. et al. Investigating the link between trait emotional intelligence, career indecision, and self-perceived employability: The role of career adaptability // *Personality and Individual Differences*. 2018. Vol. 135. P. 7–12 doi:10.1016/j.paid.2018.06.046
- zhurnal [*National Psychological Journal*], 2018. Vol. 29, no. 1, pp. 88–97. doi: 10.11621/npj.2018.0108. (In Russ., abstr. in Engl.).
19. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya. Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii [Child psychology]. El'konin B.D. (ed.). Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2007. 384 p.
20. Boyt T.E. et al. The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: a study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 2001. Vol. 3, no. 4, pp. 321–330. doi:10.1177/109467050134005
21. Burt R.S. The network structure of social capital. *Research in Organizational Behavior*, 2000. Vol. 22, pp. 345–423. doi: 10.1016/S0191-3085(00)22009-1
22. Cherniss C., Goleman D. (Eds.) *The emotionally intelligent workplace: How to select, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. 385 p.
23. Chesnokova O.B., Subbotky E.V. Social Creativity in Primary school children: how to measure, develop and accept it. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 146, no. 25, pp. 141–146. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.101
24. Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 2008. Vol. 56, no. 1, pp. 20–38. doi:10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x
25. Farh J.-L. et al. Task conflict and team creativity: A question of how much and when. *Journal of Applied Psychology*, 2010. Vol. 95, no. 6, pp. 1173–1180. doi:10.1037/a0020015
26. Goleman D. *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. N.Y.: Bantam Dell Publ., 2006. 403 p.
27. Hamilton S., Lempert W. The impact of apprenticeship on youth: A prospective analysis. *Journal of Research on Adolescence*, 1996. Vol. 6, no. 4, pp. 427–455.
28. Hopkins M.M., Bilimoria D. Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. *Journal of Management Development*, 2008. Vol. 27, no. 1, pp. 13–35. doi.org/10.1108/02621710810840749
29. Hui E.K.P., Tsang S.K.M. Self-Determination as a psychological and positive youth development construct. *The Scientific World Journal*, 2012. Article ID 759358, 7 p. doi:10.1100/2012/759358
30. Lent R.W. et al. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 1994. Vol. 45, no. 1, pp. 79–122. doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027.
31. Nota L., Rossier J. (Eds.). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Boston, MA: Hogrefe Publishing, 2015. 298 p.
32. Pinto J.C. et al. Social intelligence in Portuguese students: Differences according to the school grade. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 116, pp. 56–62. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.168
33. Podolny M., Baron J. Resources and Relationships: Social Networks and Mobility in the Workplace. *American Sociological Review*, 1996. Vol. 62, no. 5, pp. 673–693. doi: 10.2307/2657354
34. Rothenberg A. Creative capacity begins in adolescence with configuring developmental tasks [Elektronnyi resurs]. *Psychology Today*, 2016. (Nov 05), Available at: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/creative-explorations/201611/adolescence-and-creativity> (Accessed: 16.04.2019).
35. Rudolph C.W. et al. Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of*

41. Van den Bulte C., Wuyts S. Social Networks and Marketing. Cambridge, MA: Marketing Science Institute, 2007. 128 p.
42. Vondracek F.W. et al. Vocational preferences of early adolescents: Their development in social context // *Journal of Adolescent Research*. 1999. Vol. 14. P. 267–288. doi:10.1177/0743558499143001
43. Vondracek F.W., Reitzle M. The viability of career maturity theory: A developmental-contextual perspective // *Career Development Quarterly*. 1998. Vol. 4. P. 6–15. doi:10.1002/j.2161-0045.1998.tb00724.x
36. Sacramento C. et al. Workplace duties or opportunities? Challenge stressors, regulatory focus, and creativity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2013. Vol. 121, no. 2, pp. 141–157. doi: 10.1016/j.obhdp.2013.01.008
37. Savickas M.L. Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 1997. Vol. 45, pp. 247–259. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
38. Savickas M.L., Porfeli, E.J. The Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 2012. Vol. 80, no. 3, pp. 661–673. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.011
39. Svensson L. New professionalism, trust and competence: some conceptual remarks and empirical data. *Current Sociology*, 2006. Vol. 54, no. 4, pp. 579–593. doi: 10.1177/0011392106065089
40. Udayara S. et al. Investigating the link between trait emotional intelligence, career indecision, and self-perceived employability: The role of career adaptability. *Personality and Individual Differences*, 2018. Vol. 135, pp. 7–12. doi:10.1016/j.paid.2018.06.046
41. Van den Bulte C., Wuyts S. Social Networks and Marketing. Cambridge, MA: Marketing Science Institute. 2007. 128 p.
42. Vondracek F.W. et al. Vocational preferences of early adolescents: Their development in social context. *Journal of Adolescent Research*, 1999. Vol. 14, pp. 267–288. doi:10.1177/0743558499143001
43. Vondracek F.W., Reitzle M. The viability of career maturity theory: A developmental-contextual perspective. *Career Development Quarterly*, 1998. Vol. 47, no. 1, pp. 6–15. doi:10.1002/j.2161-0045.1998.tb00724.x

Наукометрический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–2019 годов

В.В. Рубцов*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
rubtsovvv@mgppu.ru

А.А. Марголис**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
amargolis@mail.ru

А.А. Шведовская***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
anna.shvedovskaya@mgppu.ru

В.В. Пономарева****,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ponomarevavv@mgppu.ru

Одним из значимых индикаторов для оценки выраженности международного трансфера научно-го знания в области культурно-исторической психологии и деятельностного подхода является характер цитирования ключевых понятий и основных представителей подхода в зарубежных источниках. В статье приведен наукометрический анализ публикаций на русском и английском языках с целью выявления представленности ключевых понятий культурно-исторической психологии в российских и международных научных публикациях за период 2009–2019 гг. Наукометрический анализ публикаций проводился по базам Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), Сети науки (Web of Science) и Google Академии. Выборку составили 5669 публикаций. Определен перечень ключевых

Для цитаты:

Рубцов В.В., Марголис А.А., Шведовская А.А., Пономарева В.В. Наукометрический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–2019 годов // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 119–132. doi: 10.17759/chp.2019150412

For citation:

Rubtsov V.V., Margolis A.A., Shvedovskaya A.A., Ponomareva V.V. Scientometric Analysis of Scientific Publications in Cultural-Historical Psychology research area in 2009–2019. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 119–132. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150412

* *Рубцов Виталий Владимирович*, доктор психологических наук, президент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, *rubtsovvv@mgppu.ru*

** *Марголис А.А.*, кандидат психологических наук, врио ректора, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, *amargolis@mail.ru*

*** *Шведовская А.А.*, кандидат психологических наук, начальник управления информационными и издательскими проектами, доцент кафедры возрастной психологии имени Л.Ф. Обуховой, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, *anna.shvedovskaya@mgppu.ru*

**** *Пonomарева В.В.*, начальник отдела информационного обеспечения и компьютеризации фундаментальной библиотеки, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, *ponomarevavv@mgppu.ru*

Rubtsov Vitaly Vladimirovich, Doctor of Psychology, President, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia. E-mail: *rubtsovvv@mgppu.ru*

Margolis Arkady Aronovich, PhD in Psychology, Acting Rector, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia. E-mail: *amargolis@mail.ru*

Shvedovskaya Anna Aleksandrovna, Ph.D. in Psychology, Head of Informational-Analytical Department, Associate Professor, Age Psychology Department named after L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *anna.shvedovskaya@mgppu.ru*

Ponomareva Victoria Victorovna, Head of information support and computerization Department of the Fundamental Library, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia. E-mail: *ponomarevavv@mgppu.ru*

понятий и имен основных представителей культурно-исторического подхода в количестве 27 слов для библиометрического анализа. Перечень ключевых слов составлен на основании экспертной оценки ведущих российских специалистов в области культурно-исторической психологии. Количество экспертов составило 50 человек. Показатели h-Индекса (РИНЦ) экспертов — от 8 до 32. Выявлена положительная динамика в увеличении темпа роста количества публикаций, содержащих ключевые понятия культурно-исторической психологии, как на русском, так и на английском языках. Показана значимость отдельных тематических направлений исследований в рамках одного научного направления — культурно-исторической психологии.

Ключевые слова: наукометрический анализ, культурно-историческая психология, деятельностный подход, Выготский Л.С., Российский индекс научного цитирования, VosViewer, Web of Science, Google Academy.

Scientometric Analysis of Scientific Publications in Cultural-Historical Psychology Research Area in 2009–2019

V.V. Rubtsov,

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia,
rubtsov@mgppu.ru

A.A. Margolis,

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

A.A. Shvedovskaya,

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
anna.shvedovskaya@mgppu.ru

V.V. Ponomareva,

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

One of the significant indicators for assessing the severity of the international transfer of scientific knowledge in the field of cultural-historical psychology and the activity approach is the nature of quoting key concepts and the main representatives of the approach in foreign sources. The article provides a bibliometric analysis of publications in Russian and English in order to identify the representation of key concepts of cultural-historical psychology in Russian and international publications in scientific journals for the period 2009–2019. A bibliometric analysis of publications (scientific articles) was carried out on the basis of the Russian Scientific Index citations (RSCI), Web of Science and Google Academy. A sample of 5669 publications. A list of key concepts and names of the main representatives of the cultural-historical approach in the amount of 27 words for bibliometric analysis is determined. The list of keywords is based on an expert assessment of leading Russian experts in the field of cultural-historical psychology. The number of experts was 50 people. Indicators of the h-Index (RSCI) of experts are from 8 to 32. A positive trend is revealed in increasing the growth rate of the number of publications containing key concepts of cultural-historical psychology in both Russian and English. The importance of individual thematic areas of research within the framework of one scientific field — cultural-historical psychology is shown.

Keywords: scientometric analysis, cultural-historical psychology, activity approach, L.S. Vygotsky, Russian Science Citation Index, VosViewer, Web of Science, Google Academy.

Введение

Школа культурно-исторической психологии занимает особое место на современной карте фундаментального научного знания. Содержание основных положений культурно-исторического подхода стало

методологической основой различных отраслей психологии [1; 7; 12; 15; 18], в первую очередь связанных с обучением и образованием, в том числе инклюзивным образованием [3; 8; 17], развитием и нарушениями развития [2], когнитивными науками [9; 16], психотерапией и другими. Говоря об институциональной представ-

ленности развития школы культурно-исторического и деятельностного подходов в российской психологии, нельзя не отметить роль Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ) как современного центра развития научного знания, аккумулирующего лучшие ресурсы и практики культурно-исторического подхода. В МГППУ созданы уникальные условия для обеспечения комплексной поддержки и развития культурно-исторического подхода, действуют: научная школа «Деятельностный подход в психолого-педагогическом образовании», научный руководитель — доктор психологических наук, профессор В.В. Рубцов; кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства»; школа для молодых исследователей в области культурно-исторической психологии «Летний университет ISCAR». Более десяти лет МГППУ является учредителем и издателем международного научного журнала «Культурно-историческая психология», который возглавляет доктор психологических наук, профессор Б.Д. Эльконин. Журнал, один из немногих международных журналов, полностью выполнен в традициях культурно-исторического подхода [10]. Журнал индексируется международными наукометрическими базами «Сеть науки» (Web of Science) и «Scopus». Это предоставляет широкое поле как для агрегации и последующей трансляции результатов современных исследований и разработок в области культурно-исторической психологии, так и для их анализа.

Одним из значимых индикаторов в оценке выраженности международного трансфера научного знания в области культурно-исторической психологии и деятельностного подхода является характер цитирования ключевых понятий и основных представителей подхода в зарубежных источниках. Научное цитирование это то средство, с помощью которого авторы сообщают о своей принадлежности к определенной научной школе. Выбор того, какую работу цитировать, отражает межличностное измерение вклада академических текстов в развитие научной отрасли, а акт цитирования делает видимой сеть научных связей, указывая, среди прочего, на оценку работ в рассматриваемой области научным сообществом. В последние несколько лет наблюдается рост количества российских публикаций в ведущих международных психологических журналах, но, например, количество российских авторов, публикующихся в международных психологических изданиях, остается крайне незначительным — менее 1% от российских авторов, имеющих более одной публикации в международных журналах. Отмечается, что, в целом, в период с 2008 по 2015 гг. рост количества публикаций российских авторов в психологических журналах зафиксирован, начиная с 2011 г. [5]. Конкретизируя тематику культурно-исторического подхода, наукометрический анализ публикаций журнала «Культурно-историческая психология» за период с 2005 по 2016 гг. показал, что большая часть организаций, сотрудниками которых являются авторы журнала, входит в первую сотню ор-

ганизаций по показателям индекса Хирша (РИНЦ). Это говорит о значимости авторских коллективов, опубликованных на страницах издания [11]. При этом библиометрический анализ публикаций данного журнала показывает, что международный охват публикаций достаточно широк — у 595 статей, опубликованных в журнале за период с 2005 по 2016 гг., авторство приходится на 32 страны. При этом отмечаются пики цитирований по годам цитируемых публикаций — наиболее цитируемыми являются статьи, опубликованные в 2007, 2009 и 2006 гг. (РИНЦ) [10]. Необходимо отметить, что работы Льва Семеновича Выготского и его соратников остаются одним из актуальных запросов исследователей и специалистов, работающих в рамках культурно-исторического подхода. Показано, что по корпусу книг сервиса Google Books частота упоминания имени Л.С. Выготского на русском, английском, немецком, французском, испанском и итальянском языках, начиная с 1924 г., существенно растет, имея свои пики, связанные, например, с выходом конкретных изданий или историческими событиями [4]. Актуальность представленного исследования продиктована тем, что систематического представления наукометрических исследований в психологии с учетом российских публикаций крайне недостаточно. Например, в период 1988—1999 гг. (по данным ВИНТИ РАН¹) и 2000—2014 гг. (по данным РИНЦ) всего 3% публикаций российских авторов анализируют предметную область «Психология» [14].

Методология и методы

В представленном исследовании проведен наукометрический анализ выраженности ключевых понятий культурно-исторического подхода в российских и зарубежных публикациях. Перечень ключевых слов, словосочетаний и имен составлен на основании экспертной оценки ведущих российских специалистов в области культурно-исторической психологии. Количество экспертов исследования составило 50 человек. Показатели h-Индекса (РИНЦ) экспертов: минимальное значение — 8, максимальное — 32. Перечень ключевых понятий и имен основных представителей культурно-исторического подхода составил 27 слов и словосочетаний (табл. 1).

Наукометрический анализ публикаций проводился по следующим базам: Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) научной электронной библиотеки eLibrary.ru, Сеть науки (Web of Science) и Google Академия. Период анализа охватывает 2009—2019 гг.

Для проведения наукометрического анализа в базе Web of Science Core Collection (далее WOS CC) использованы поисковые запросы: TS=(«Cultur* Histor* Psychol*») и TS=(Vygotsky) OR TS=(Vigotsky). Учитывались все типы публикаций. При этом использовались указатели: SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI. Далее проводились уточнения по ключевым словам на

¹ Всероссийский институт научной и технической информации Российской академии наук.

Перечень ключевых слов, словосочетаний и персоналий в рамках
культурно-исторической психологии, выбранных для наукометрического анализа

№	Ключевое слово (рус.)	Ключевое слово (eng)
1	2	3
1	Культурно-историческая психология	Cultural-historical psychology (concept/approach/theory)
2	Высшие психические функции	Higher mental functions
3	Деятельность	Activity
4	Ведущая деятельность	Leading activity
5	Социальная ситуация развития	Social situation of development
6	Новообразование	New formation
7	Психологическое новообразование	New mental formation
8	Зона ближайшего развития	Zone of proximal development
9	Переживание	Emotional experience
10	Экспериментально-генетический метод	Experimental-genetic method
11	Интерииоризация	Interiorization
12	Экстериоризация	Exteriorization
13	Орудие	Tool
14	Знак	Sign
15	Произвольность	Self-regulation
16	Сензитивный период	Sensitive period
17	Кризис	Crisis
18	Возрастной кризис	Age Crisis
19	Выготский Л.С.	Vygotsky L.S.
20	Леонтьев А.Н.	Leontiev A.N.
21	Лурия А.Р.	Luria A.R.
22	Гальперин П.Я.	Galperin P.Ya
23	Запорожец А.В.	Zaporozhets A.V.
24	Лисина М.И.	Lisina M.I.
25	Божович Л.И.	Bozhovich L.I.
26	Эльконин Д.Б.	Elkonin D.B.
27	Давыдов В.В.	Davydov V.V.

английском языке (табл. 1). Количество публикаций по теме «Cultural-historical psychology» составило 181 (далее – выборка «СНР»), по теме «Vygotsky» – 1636 (далее – выборка «Vygotsky»).

Для проведения наукометрического анализа в базе РИНЦ использовался расширенный поиск по темам «Культурно-историческая психология» и «Выготский». Учитывались следующие типы публикаций: статьи в журналах, книги и материалы конференций. Далее проводились уточнения по ключевым словам на русском языке (табл. 1). Количество публикаций по теме «Культурно-историческая психология» составило 847, по теме «Выготский» – 1991.

Для проведения наукометрического анализа с помощью Google Академии, системы поиска научных публикаций, учитывающей их цитирование, был проведен анализ цитирования работ Л.С. Выготского за период 1989–2019 гг. Всего было проанализировано 1014 публикации.

В качестве инструментария исследования была использована программа VosViewer, позволяющая проводить сетевой анализ, кластеризацию и визуализацию наукометрических данных, т. е. выявить взаимосвязи между объектами.

Результаты и обсуждение

Цитирование публикаций в тематических областях «Культурно-историческая психология» и «Выготский» в WOS CC

Для проведения наукометрического анализа цитирования публикаций в области культурно-исторической психологии в международном поле был проведен поиск массива публикаций в базе WOS CC и сформированы две выборки по темам «Cultural-historical psychology» («Культурно-историческая психология») и «Vygotsky» («Выготский»).

Выборку «СНР» составила 181 публикация, где 161 публикация является научной статьей (88%). Из них большинство работ являются публикациями на русском языке (87% от общего числа). Суммарное количество цитирований данных публикаций составило – 457, а h-индекс выборки был равен 12.

Выборка «Vygotsky» составила 1636 публикаций, из них научных статей – 1278 (78%). Публикации на русском языке составляют всего 10% от общего числа. Проведен анализ динамики публикационной активности по выделенным выборкам (рис. 1 и рис. 2).

Следует отметить, что количество работ по данной теме, начиная с 1975 г., равно 2591. Следовательно, в WOS CC проиндексировано более половины всех публикаций по этой теме именно в последние десять лет (63%). Данная тенденция показывает увеличение интереса к научному наследию Л.С. Выготского. Суммарное количество цитирований, приходящееся на все работы, вошедшие в выборку «Vygotsky», достигло 7850, а h-индекс выборки был равен 40. Наиболее цитируемая публикация — «Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges», авторы У. Энгстрёма и А. Саннино. Она была процитирована 438 раз [13].

Показано, что минимальное значение по выборке «Vygotsky» — 80 публикаций (2010 г.), максимальное — 252 (2016 г.). Таким образом, публикационный пик наблюдается в 2016 г., т. е. по сравнению с 2010 г. число публикаций увеличилось более чем в три раза. Наблюдаемую динамику можно объяснить в том числе и тем, что в 2016 г. 120-летие Л.С. Выготского стало резонансным событием для психологического сообщества (рис. 1). Минимальное значение по выборке «Cultural-historical psychology» — 6 публикаций, максимальное — 41. При этом ярко выражен-

ного роста публикаций по теме «Cultural-historical psychology» не наблюдается.

При уточнении результатов поиска в выборке «Vygotsky» по ключевым словам (табл. 1) было выявлено, что больше всего публикаций по ключевым словам «Activity» («Деятельность») — 436 публикаций (32% от общего числа в выборке), «Tool» («Орудие») — 241 (15%), «Zone of proximal development» («Зона ближайшего развития») — 226 (14%).

Анализ выраженности публикаций по выборке «Vygotsky» по годам показал, что по теме «Activity» максимальное количество публикаций зафиксировано в 2016 г. — 72, по теме «Zone of proximal development» — 32 и 33 (2015 и 2017 г. соответственно) и по теме «Tool» — 40 публикаций (2017 г.) (рис. 2).

Анализ географической представленности коллективов авторов работ по данной выборке показывает лидирующие позиции по числу публикаций у США — 305 (18,64%), далее Россия — 221 (13,51%) и Бразилия — 162 (9,90%) (табл. 2).

По представленности публикаций в WoS CC по теме «Культурно-историческая психология» публикации из России занимают второе место. Если конкретизировать издания, в которых опубликовано наибольш-

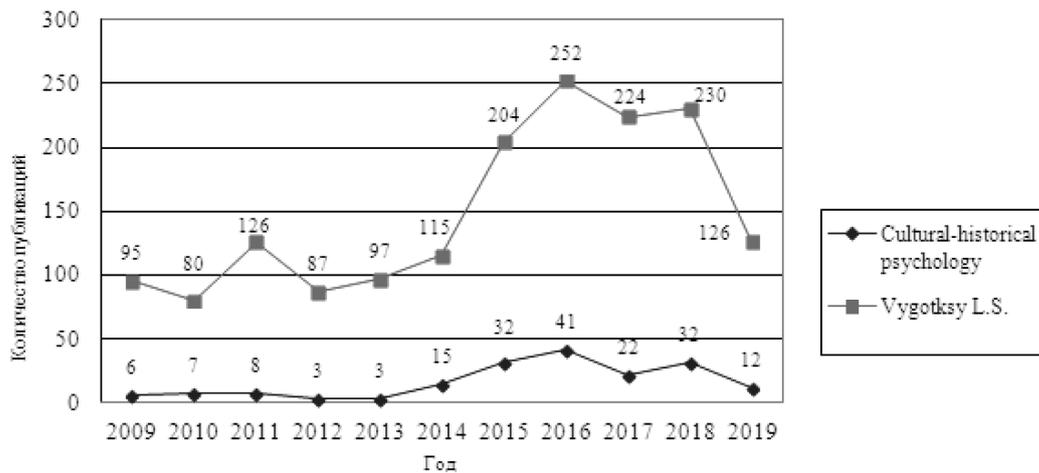


Рис. 1. Распределение публикаций по годам в выборках «Cultural-historical psychology» и «Vygotsky»

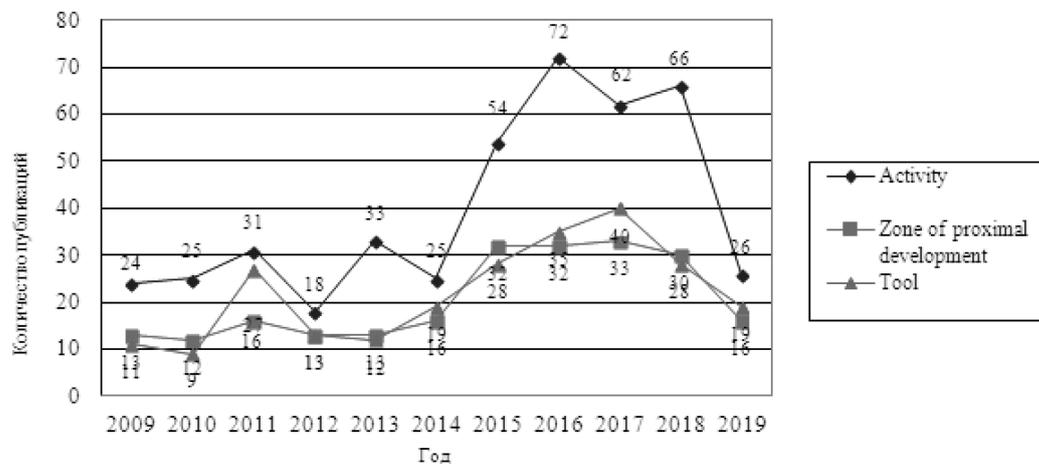


Рис. 2. Распределение публикаций по годам в выборке «Vygotsky» по темам «Activity», «Zone of proximal development», «Tool»

шее число статей по теме «Vygotsky» («Выготский»), то в топ-10 журналов входят два российских издания, занимающие первое и второе место (табл. 3).

Таким образом, наибольшее число публикаций показано в журнале «Voprosy Psikhologii» («Вопросы психологии») – 62 (3,79%), а наименьшее – в «Inted Proceedings» (Spain) – 16 (0,98%). Отметим, что журнал «Культурно-историческая психология» занимает второе место среди всех научных изданий, индексируемых в WoS CC по теме культурно-исторической психологии.

Проведен анализ аффилиации к организациям авторских коллективов, опубликовавших работы по теме «Культурно-историческая психология» (выборка «Vygotsky») в базе WoS CC (табл. 4).

Таким образом, показано, что организации, с которыми аффилировано наибольшее количество работ, является Lomonosov Moscow State University (Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Россия) – 59 публикаций (3,61%). На втором месте Monash University (Университет Монаш, Австралия) – 44 публикации (2,69%), на третьем – Moscow State University of Psychology Education (Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия) – 49 публикаций (3,00%).

Для визуализации связи между словами и словосочетаниями (терминами), встречающимися в названиях и аннотациях научных публикаций выборки «Vygotsky» и «СНР» в базе WoS CC, была использована программа VOSviewer. Для формирования выборки публикаций, относимых к выбранному термину, определено пороговое значение числа упоминаний термина в тексте равное 10. Из 25877 терминов 735 соответствовало пороговому значению. Для каждого из 735 терминов системой VOSviewer была рассчитана оценка релевантности, и для дальнейшей обработки было отобрано более половины релевантных терминов (60%). Количество выбранных терминов составило 441.

В результате анализа терминов, используемых в названиях и аннотациях публикаций выборки «Vygotsky», было выделено четыре кластера терминов: «Культурно-историческая психология», «Обучение», «Развитие» и «Зона ближайшего развития» (рис. 3, см. вкладку).

Таким образом, можно выделить наиболее яркие «узлы» по силе связи между терминами и персоналиями во всех четырех кластерах. Наиболее сильные связи представлены топ-20 терминами и персоналиями по

Таблица 2

Распределение публикаций, вошедших в выборку «Vygotsky» в Web of Science Core Collection, по странам (топ-10)

№	Страна	Число публикаций	Число публикаций (в % от 1636)
1	2	3	4
1	USA	305	18,64
2	Russia	221	13,51
3	Brazil	162	9,90
4	England	148	9,05
5	Australia	132	8,07
6	Canada	80	4,89
7	Spain	53	3,24
8	South Africa	44	2,69
9	Iran	40	2,44
10	China	36	2,20

Таблица 3

Распределение публикаций, вошедших в выборку «Vygotsky» в Web of Science Core Collection, по изданиям (топ-10)

№	Наименование издания/страна	Число публикаций	Число публикаций (в % от 1636)
1	2	3	4
1	«Voprosy psikhologii» (Russia)	62	3,79
2	«Kulturno Istoricheskaya Psikhologiya» «Cultural Historical Psychology» (Russia)	50	3,06
3	«Mind Culture and Activity» (USA)	49	3,00
4	«Procedia Social and Behavioral Sciences» (Nederland)	26	1,59
5	«Learning Culture and Social Interaction» (Nederland)	23	1,41
6	«Perspectives in Cultural Historical Research» (Singapore)	21	1,28
7	«Edulearn Proceedings» (Spain)	19	1,16
8	«Integrative Psychological and Behavioral Science» (USA)	19	1,16
9	«Culture Psychology» (England)	18	1,10
10	«Inted Proceedings» (Spain)	16	0,98

каждому из кластеров: «Культурно-историческая психология» (табл. 5), «Обучение» (табл. 6), «Развитие» (табл. 7) и «Зона ближайшего развития» (табл. 8).

Таким образом, кластер 1 «Культурно-историческая психология» представлен взаимосвязью таких основных терминов и персоналий, как «психология», «Л.С. Выготский», «культурно-историческая психология», «мышление», «сознание», «речь», «эмоции», «искусство», «личность».

Таким образом, кластер 2 «Обучение» представлен взаимосвязью таких основных терминов, как «учащийся/ученик», «учитель», «умения», «обучающий», «анализ кейсов», «класс», «применение». «ресурс», «математика».

Таким образом, кластер 3 «Развитие», представлен взаимосвязью таких основных терминов, как «ребенок раннего возраста», «родитель», «мотив», «раннее обучение», «саморегуляция», «семья», «речь», «эмоции», «искусство», «грамотность».

Таким образом, кластер 4 «Зона ближайшего развития» представлен взаимосвязью таких основных терминов, как «обучающийся», «опора (скаффолдинг)», «ЗПР», «изучение языка», «динамическая оценка».

Дополнительно проиллюстрировать взаимосвязи терминов можно плотностью их использования в публикациях, попавших в выборку «Vygotsky» (рис. 4, см. вкладку).

Таблица 4

Распределение публикаций, вошедших в выборку «Vygotsky» в Web of Science Core Collection, по организациям (топ-10)

№	Наименование организаций/страна	Число публикаций	Число публикаций (в % от 1636)
1	2	3	4
1	Lomonosov Moscow State University (Russia)	59	3,61
2	Monash University (Australia)	44	2,69
3	Moscow State University of Psychology Education (Russia)	31	1,89
4	Pennsylvania Commonwealth System of Higher Education Pcshe (USA)	31	1,89
5	Penn State University (USA)	27	1,65
6	University of London (England)	26	1,59
7	University of Victoria (Canada)	21	1,28
8	City University of New York Cuny System (USA)	20	1,22
9	Universidade de Brasilia (Brazil)	19	1,16
10	University of Oxford (England)	18	1,10

Таблица 5

Кластер 1 «Культурно-историческая психология» публикаций выборки «Vygotsky» в Web of Science Core Collection – красного цвета (топ-20)

№	Термин	Вес одной связи	Суммарный вес связи	Число использований
1	2	3	4	5
1	Psychology	399	2201	224
2	Author	395	2236	211
3	LS Vygotsky	333	1587	144
4	Person	374	1390	121
5	History	316	922	93
6	Formation	337	1007	92
7	Conception	306	900	82
8	Object	323	906	80
9	Interpretation	302	875	80
10	Thought	315	857	80
11	Cultural historical theory	288	734	76
12	Consciousness	269	786	75
13	Cognition	303	783	69
14	Position	304	751	68
15	Speech	286	726	66
16	Psychologist	299	766	65
17	Emotion	285	740	65
18	Tradition	290	677	65
19	Art	267	663	63
20	Fact	294	755	62

Плотность понятий показывает выраженные тематические зоны, вокруг понятий «обучающийся»: «зона», «психология», «Л.С. Выготский».

Анализ показал, что из ключевых терминов наибольший вес связей имели ключевые слова

«LS Vygotsky» (рис. 5, см. вкладку) и «Zone of proximal development» или «Zone» (рис. 6, см. вкладку).

Отметим, что ключевое имя «LS Vygotsky» имело в исследуемом массиве сильную связь со следующими терминами, проранжированными по числу

Таблица 6

**Кластер 2 «Обучение» публикаций выборки «Vygotsky»
в Web of Science Core Collection – зеленого цвета**

№	Термин	Вес одной связи	Суммарный вес связи	Число использований
1	2	3	4	5
1	Student	421	4225	378
2	Teacher	420	3737	322
3	Data	406	2422	206
4	Teaching	387	2174	193
5	Classroom	376	2064	171
6	Skill	352	1690	132
7	Participant	357	1465	115
8	Strategy	352	1404	113
9	Interview	339	1422	108
10	Technology	327	1128	97
11	Case study	318	1118	94
12	University	339	1066	78
13	Class	302	1004	77
14	Curriculum	313	882	77
15	Educator	300	847	74
16	Observation	292	840	67
17	Resource	290	807	66
18	Implementation	283	746	62
19	Peer	265	754	61
20	Mathematics	225	556	54

Таблица 7

Кластер 3 «Развитие» публикаций выборки «Vygotsky» в Web of Science Core Collection – синего цвета (топ-20)

№	Термин	Вес одной связи	Суммарный вес связи	Число использований
1	2	3	4	5
1	Young child	250	663	64
2	Parent	232	527	40
3	Literacy	228	483	40
4	Narrative	235	479	40
5	Children	228	432	39
6	Childhood	200	362	35
7	Self regulation	196	361	35
8	Family	196	394	33
9	Talk	175	329	32
10	Home	184	365	29
11	Child development	179	314	29
12	Social situation	170	302	29
13	Early childhood education	156	297	29
14	Regulation	157	272	29
15	Care	158	250	27
16	Month	192	322	24
17	Journal	168	294	23
18	Motive	167	275	23
19	Vygotskian perspective	120	193	23
20	Important role	183	303	22

использования: «ученик»; «психология»; «автор»; «данные»; «человек»; «посредничество»; «образование»; «концепция»; «интерпретация»; «объект»; «мышление»; «культурно-историческая теория»; «позиция»; «речь»; «психолог»; «искусство»; «культурно-историческая психология»; «техника»; «гипотеза»; «Леонтьев»; «личность»; «образ»; «читатель»; «высшая психическая функция»; «психология развития»; «деятельностный подход» и другие. Термины проранжированы по числу использования от большего к меньшему. Большинство перечисленных понятий относится к кластеру «Культурно-историческая психология», три — к кластеру «Обучение», 1 — к кластеру «Зона ближайшего развития».

Для термина «Zone» характерно наличие связей с такими понятиями, как: «ученик»; «учитель»; «обучение»; «проксимальное развитие»; «обучаемость»; «школьный класс»; «умение»; «посредничество»; «образование»; «оценка»; «университет»; «учебный класс»; «учебный план»; «культурно-историческая теория»; «английский»; «ЗБР»; «сотрудничество», «компетентность»; «второй язык»; «динамическая оценка»; «обратная связь»; «помощь» и другие. Термины проранжированы по числу использования от большего к меньшему и входят в три кластера: «Культурно-историческая психология», «Обучение» и «Зона ближайшего развития».

Результаты анализа связей терминов в публикациях по выборке «Vygotsky» позволили определить наиболее публикуемых авторов работ (рис. 7, см. вкладку).

Анализ показал, что наибольшее число публикаций в выборке «Vygotsky» имеют следующие авторы: Дэниэлс Г. (Daniels H.), Ван дер Беер Р. (Van der Veer R.), и Дафермос М. (Dafermos M.).

Цитирование публикаций в тематических областях «Культурно-историческая психология» и «Выготский» в РИНЦ

Для проведения наукометрического анализа цитирования публикаций в области культурно-исторической психологии в российских публикациях был проведен поиск массива публикаций в базе РИНЦ и сформированы две выборки по темам «Культурно-историческая психология» и «Выготский». Выборка «Культурно-историческая психология» (выборка «КИП») составила 847 публикаций. В выборку «Выготский» вошло 1991 публикаций. По указанным выборкам проведен анализ динамики публикационной активности по годам в период с 2009 по 2019 гг. (рис. 8).

Анализ публикационной активности показал, что для выборки «Выготский» наблюдается положительная динамика по числу публикаций до 2016 г. Показано, что минимальное значение — 61 публикация (2009 г.), максимальное — 404 (2016 г.). Таким образом, количество публикаций в юбилейном году увеличилось в шесть раз по сравнению с 2009 г. Минимальное значение по выборке «Культурно-историческая психология» — 29 публикаций, максимальное — 137. При этом ярко выраженного роста публикаций не наблюдается, за исключением 2018 года, в котором увеличение произошло на 30% по отношению к предыдущему году (рис. 8). В от-

Таблица 8

Кластер 4 «Зона ближайшего развития» публикаций выборки «Vygotsky» в Web of Science Core Collection — желтого цвета (топ-20)

№	Термин	Вес одной связи	Суммарный вес связи	Число использований
1	2	3	4	5
1	Zone	386	2258	203
2	Proximal development	376	2082	185
3	Learner	365	2366	182
4	Mediation	334	1306	117
5	Sociocultural theory	303	1147	106
6	Effect	348	1302	104
7	Instruction	335	1252	101
8	Assessment	289	1129	81
9	Performance	310	1072	81
10	English	303	978	73
11	ZPD	256	880	73
12	Intervention	292	794	64
13	Scaffolding	235	759	61
14	Test	258	803	57
15	Second language	240	660	49
16	Session	236	586	44
17	Dynamic assessment	159	581	38
18	Procedure	221	484	36
19	Language learning	193	410	36
20	Phase	184	347	30

личие от выборок в WOS CC увеличение числа публикаций в 2016 г. характерно только для выборки «Выготский».

При уточнении результатов поиска в выборке «Выготский» по ключевым словам (табл. 1) было выявлено, что больше всего публикаций по ключевым словам «Деятельность» — 623 публикации (32% от общего числа в выборке), «Зона ближайшего развития» — 127 (6%), «Высшие психические функции» — 241 (15%), а поиск по слову «Орудие» был менее результативен в отличие от выборки в Web of Science — 35 (2%), Анализ выраженности публикаций по выборке «Выготский» по годам показал, что по теме «Деятельность» максимальное количество публикаций зафиксировано тоже в 2016 г. — 128, при этом показан рост и в 2018 г. — 113, что составило 11% в сравнении с 2017 г., по теме «Зона ближайшего развития» — 33 (2016 г.), по теме «Высшие психические функции» — 30 (2016 г.), а по теме «Орудие» — 10 публикаций (2017 г.) (рис. 9).

Для визуализации связи между словами и словосочетаниями (терминами), встречающимися в

названиях и аннотациях научных публикаций выборки «Выготский» и «КИП», была также использована программа VOSviewer. Ограничения данного инструмента, заключающиеся в невозможности применить его к информационному массиву, состоящему из кириллических символов, преодолено тем, что анализ проводился только тех публикаций, которые имели название и аннотации на английском языке. Количество таких публикаций составило 1116 записей (рис. 10 и рис. 11, см. вкладку). Выборка «КИП» была исключена из последующего анализа в виду малого количества записей.

Кластеризация терминов и персоналий вокруг конкретных тематических «узлов» в выборке «Выготский» показывает наличие взаимосвязей вокруг термина «образование», число использований которого в публикациях составило 244, а суммарный вес связей — 2128. Этот термин в исследуемом массиве имеет наиболее сильную связь со следующими понятиями, проранжированными по числу использования: «ученик»; «учитель»; «организация»; «наука»; историческая психология; обучение; история; «ис-

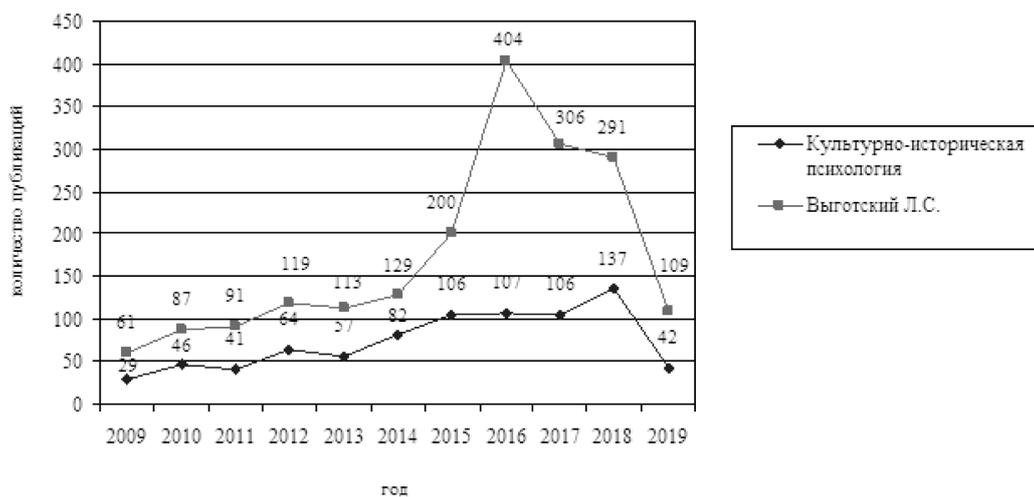


Рис. 8. Распределение публикаций по годам в выборках «Культурно-историческая психология» и «Выготский» (РИНЦ)

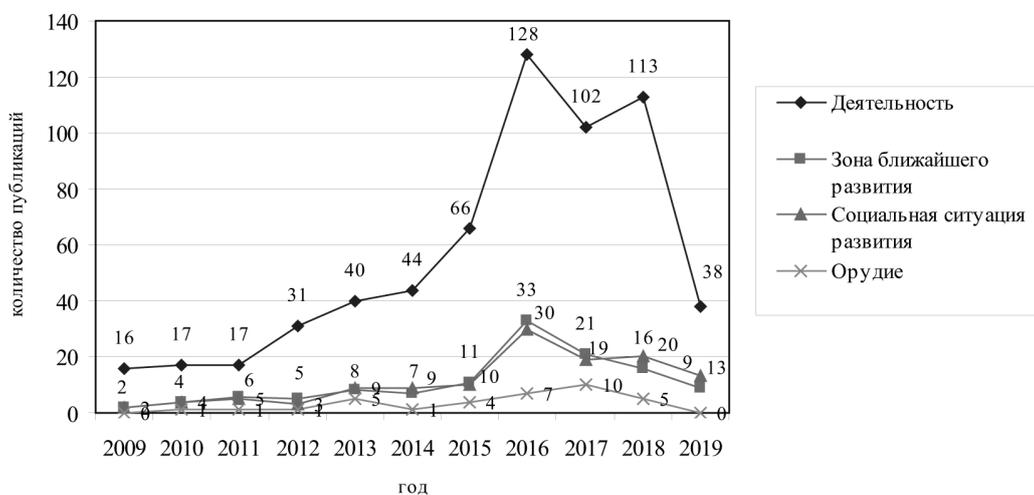


Рис. 9. Распределение публикаций по годам в выборке «Выготский» по ключевым словам «Деятельность», «Зона ближайшего развития», «Орудие»

кусство»; «язык»; «учебный процесс»; «педагогика»; «текст»; «зона»; «слово»; «взрослый» и др.

Плотность понятий показывает, что наиболее выраженная тематическая зона представлена вокруг понятия «образование».

Таким образом, можно сказать, что тематическая деверсификация понятий в международных публикациях (WOS CC) выше, чем в русскоязычных публикациях (РИНЦ).

Цитирование работ Л.С. Выготского в Google Академии

Дополнительным источником для анализа востребованности идей культурно-исторической психологии стала динамика цитируемости работ основателя подхода Л.С. Выготского с помощью Google Академии, системы поиска научных публикаций, учитывающей их цитирование. Анализ цитирования работ Л.С. Выготского включал период с 1989

по 2019 г. (рис. 12). Всего было проанализировано 1014 публикаций, преимущественно на русском и английском языках. Для реализации задач наукометрического анализа нами был создан профиль (URL <https://scholar.google.com/citations?user=L4S0dT0AAAAJ&hl=ru>) и осуществлен поиск доступных работ.

Динамика количества цитирований работ автора показывает рост с пиком в 2017 г. — 24 226 цитирований в год. В начале анализируемого периода в 1999 г. показано всего 2 724 цитирования в год, в 2009 году — уже 12 396, а в 2018 году — 21 078 цитирований. Если обратиться к наиболее цитируемым работам, можно отметить, что в пятерку наиболее цитируемых работ Л.С. Выготского вошли публикации на английском (2 публикации), португальском (1 публикация) и русском (2 публикации) языках (табл. 10). Все публикации являются книгами. Пик цитирования публикаций можно

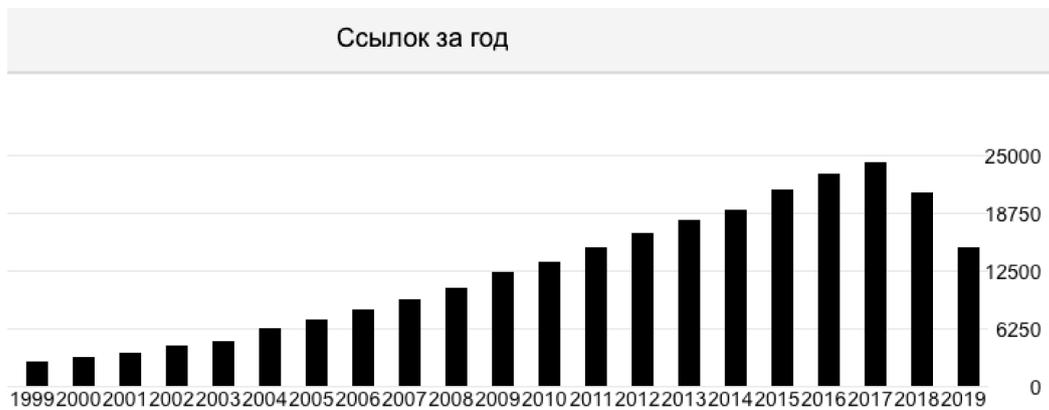


Рис. 12. Динамика цитирования работ Л.С. Выготского в Google Академии (1999–2019 гг.)

Таблица 10

Топ-5 наиболее цитируемых публикаций Л.С. Выготского в Google Академии и WOS CC (за период 1989–2019 гг.)

№	Название публикации	Количество цитат Google Академии	Количество процитированных работ, по WOS CC (с учетом всех изданий)
1	<i>Vygotsky L.S.</i> Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard university press, 1980	105104	19579
2	<i>Vygotskii L.S.</i> Thought and language. MIT press, 2012	39599	8225
3	<i>Vygotsky L.S. et al.</i> Pensamento e linguagem, 2008	12009	191
4	<i>Выготский Л.С.</i> Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. С. 536	10457	6
5	<i>Выготский Л.С.</i> Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982	9660	32

Примечание: Уточняющие запросы в WOS CC². Источник: Vygotsky L.S. Mind in society: The development of higher psychological processes. — Harvard university press, 1980. Уточняющий запрос: Процитированный автор: (Vygot*) and процитированная работа: (Mind*soc*). Источник: Vygotskii L.S. Thought and language. — MIT press, 2012. Уточняющий запрос: Процитированный автор: (Vygot*) and процитированная работа: (Thoug*lang*). Источник: Vygotsky L.S. et al. Pensamento e linguagem. — 2008. Уточняющий запрос: Процитированный автор: (Vygot*) and Процитированная работа: (Pensam*ling*). Источник: Выготский Л.С. Педагогическая психология. — Педагогика-Пресс, 1996. — С. 536. Уточняющий запрос: Процитированный автор: (Vygot*) and процитированная работа: (pedagog*). Источник: Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. — Педагогика, 1982. — Т. 1. Уточняющий запрос: Процитированный автор: (Vygot* OR Vigot*) AND Процитированная работа: (SOBR* SOCH*) Период=1996.

² Поиск проводился по указателям: SCI-Expanded, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI.

объяснить юбилейным годом в биографии автора: в 2016 г. исполнилось 120 лет со дня рождения Л.С. Выготского.

Показано, что наиболее востребованная и цитируемая работа Л.С. Выготского была выпущена издательством «Harvard University Press» в 1980 г. на английском языке под названием «Mind in society: The development of higher psychological processes» (редактор М. Коул) и имеет 105104 цитирований. Наиболее цитируемый источник на русском языке был издан в 1996 г. — Выготский Л.С. «Педагогическая психология». (Под ред. В.В. Давыдова). На момент публикации результатов анализа источник получил 10457 цитирований. При этом, если сравнивать цитирование наиболее востребованных работ Л.С. Выготского в Google Академии и цитирование их в WOS CC, видно, что источники на английском языке цитируются максимально интенсивно (19579 и 8225 соответственно), меньше на португальском (191) и мало цитируются на русском языке (6 и 32 соответственно). Это объясняется в том числе и тем, что в WOS CC доля англоязычных публикаций превалирует над публикациями на других языках [6]. В Google Академии научные публикации индексируются свободно вне зависимости от языка.

Выводы

Выявлена положительная динамика роста количества публикаций, содержащих ключевые термины и персоналии культурно-исторической психологии, как на русском, так и на английском языках. Наибольшее количество публикаций в парадигме культурно-исторического подхода наблюдается в 2016 и 2018 гг. Показана значимость отдельных тематических направлений исследований в рамках данного научного направления. Выделена взаимосвязь терминов в публикациях по выборке, объединенных в кластеры «Культурно-историческая психология», «Обучение», «Психология развития» и «Зона ближайшего развития». По данным Google Академии, наиболее цитируемые публикации Л.С. Выготского опубликованы на английском языке. Пик цитирования работ Л.С. Выготского приходится на 2017 год. По данным WOS CC, Московский государственный психолого-педагогический университет занимает третье место по количеству аффилированных к нему авторов в тематике культурно-исторической психологии, а журнал «Культурно-историческая психология» занимает второе место среди всех научных изданий, индексируемых в WOS CC по теме культурно-исторической психологии.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО МГППУ в рамках научного проекта «Библиотека Выготского».

Funding

The study was supported by Moscow State University of Psychology and Education within the research project «Library of Vygotsky».

Литература

1. Вересов Н.Н., Смолка А.Л., Парадиз Р. Развивая культурно историческую теорию: четвертое поколение приходит? // Культурно-историческая психология. 2013. Т. 9. № 3. С. 46–54.
2. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Мировая психология и педагогика в поисках теории развития, адекватной вызовам нашего времени: вперед к Выготскому // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 170–175. doi:10.17759/cpp.2017250312
3. Концепция формирования и распространения цифрового контента для высшего инклюзивного образования / А.А. Марголис, В.В. Рубцов, С.В. Паниюкова, В.С. Сергеева // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 102–110. doi:10.17759/pse.2018230211
4. Костригин А.А., Хусяинов Т.М. Имя Л.С. Выготского как объект Digital Humanities // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 6. С. 44–66.
5. Ловаков А.В. Российские авторы в ведущих международных психологических журналах: библиометрический анализ // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 4. С. 657–678. doi:10.17323/1813-8918-2017-4-657-678

References

1. Veresov N.N., Smolka A.L., Paradise R. Razvivaya kul'turno istoricheskuyu teoriyu: chetvertoe pokolenie prikhodit? [Expanding the cultural historical theory: fourth generation is coming?]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2013. Vol. 9, no. 3, pp. 46–55. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Zaretsky V.K., Kholmogorova A.B. Mirovaya psikhologiya i pedagogika v poiskakh teorii razvitiya, adekvatnoi vyzovam nashego vremeni: vpered k Vygotskomu [World Psychology and Pedagogy In Search Of The Developmental Theory Relevant to Modern Challenges: Forward to Vygotsky]. *Konsul'tatsionnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 170–175. doi:10.17759/cpp.2017250312. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Margolis A.A., Rubtsov V.V., Panyukova S.V., Sergeeva V.S. Kontseptsiya formirovaniya i rasprostraneniya tsifrovogo kontenta dlya vysshego inkluzivnogo obrazovaniya [Creating and Promoting Digital Content for Inclusive Higher Education: The Conceptual Framework]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 102–110. doi:10.17759/pse.2018230211. (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Москалева О.В., Акоев М.А. Публикации на разных языках в индексах цитирования, или Есть ли шанс у русского языка в науке // Университетская книга. 2018. № 3. С. 42–45.
7. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. №. 3. С. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301
8. Рубцов В.В., Элконин Б.Д. Новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 4–8. doi:10.17759/chp.2015110301
9. Фаликман М.В., Коул М. «Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 4–18.
10. Шведовская А.А. Развитие идей научной школы Л.С. Выготского: научные публикации журнала «Культурно-историческая психология» (2005–2016 гг.) // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 47–57. doi:10.17759/chp.2016120304
11. Шведовская А.А., Мешкова Н.В. Библиометрический анализ журнала «Культурно-историческая психология» // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 106–115. doi:10.17759/chp.2016120112
12. Daniels H. Vygotsky: Between Socio-Cultural Relativism and Historical Materialism. From a Psychological to a Pedagogical Perspective // Cultural-Historical Psychology. 2018. Vol. 14. № 3. P. 36–42. doi: 10.17759/chp.2018140303
13. Engeström Y., Sannino A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges // Educational Research Review. 2010. Vol. 5. № 1. P. 1–24. doi: 10.1016/j.edurev.2009.12.002
14. Guskov A., Kosyakov D., Selivanova I. Scientometric research in Russia: impact of science policy changes // Scientometrics. 2016. Vol. 107. № 1. P. 287–303. doi:10.1007/s11192-016-1876-7
15. Karpov, Yu., Kozulin A. Vygotskian Approach to Instruction: Practical Applications Around the Globe // Journal of Cognitive Education and Psychology. 2018. Vol. 17. № 3. P. 219–222. doi: 10.1891/1945-8959.17.3.219
16. Kozulin A. Vygotsky's theory of cognitive development // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition) / Ed. D. Wright. Amsterdam: Elsevier, 2015. P. 322–328. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.23094-8
17. Vygotsky's Theoretical and Conceptual Contributions to Qualitative Research in Education [Электронный ресурс] / Smolka A.L. [et al.] // Oxford Research Encyclopedia of Education. 2019. URL: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-511> (дата обращения: 15.09.2019).
18. Wertsch J.V. Narrative tools, truth, and fast thinking in national memory // Memory Practices and Learning: Interactional, Institutional and Sociocultural Perspectives / Å. Mäkitalo, P. Linell, R. Säljö. Charlotte: Information Age Publishing, 2017. P. 233–248.
4. Kostrigin A.A., Khusyainov T.M. [Name of L.S. Vygotsky as object of Digital Humanities]. *Istoriya rossiiskoi psikhologii v litsakh: Daidzhest [The history of Russian psychology in persons: Digest.]*. 2016, no. 6. pp. 44–66. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Lovakov A.V. Rossiiskie avtory v vedushchikh mezhdunarodnykh psikhologicheskikh zhurnalakh: bibliometricheskii analiz [Russian Authors in Leading International Journals in Psychology: A Bibliometric Analysis]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ehkonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2017. Vol. 14, no. 4, pp. 657–678. doi:10.17323/1813-8918-2017-4-657-678. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Moskaleva O.V., Aкоеv M.A. Publikatsii na raznykh yazykakh v indeksakh tsitirovaniya, ili Est' li shans u russkogo yazyka v nauke [Publications in different languages in citation indices, or Is there a chance for the Russian language in science]. *Universitetskaya kniga [University Book]*. 2018, no. 3, pp. 42–45. (In Russ.).
7. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii [Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Rubtsov V.V., Elkonin B.D. Novaya modul'naya osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma issledovatel'skoi magistratury «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii»: opyt razrabotki i aprobatsii [New Modular Basic Master's Degree Program in Cultural-Historical and Activity Approach in Education: Development and Approbation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 4–8. doi:10.17759/chp.2015110301. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Falikman M.V., Cole M. «Kul'turnaya revolyutsiya» v kognitivnoi nauke: ot neuronnoi plastichnosti do geneticheskikh mekhanizmov priobreneniya kul'turnogo opyta [«Cultural Revolution» in Cognitive Science: From Neuroplasticity to Genetic Mechanisms of Acculturation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 4–18. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Shvedovskaya A.A. Razvitie idei nauchnoi shkoly L.S. Vygotskogo: nauchnye publikatsii zhurnala «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya» (2005–2016 gg.) [Developing the Ideas of the Scientific School of L.S. Vygotsky: Scientific Publications of the Journal «Cultural-Historical Psychology» (2005–2016)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 47–57. doi:10.17759/chp.2016120304. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Shvedovskaya A.A., Meshkova N.V. Bibliometricheskii analiz zhurnala «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya» [Bibliometric Analysis of the Journal «Psychological Science and Education»]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 4, pp. 108–116. doi:10.17759/pse.2015200411. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Daniels H. Vygotsky: Between Socio-Cultural Relativism and Historical Materialism. From a Psychological to a Pedagogical Perspective. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 36–42. doi:10.17759/chp.2018140303
13. Engeström Y., Sannino A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 2010. Vol. 5, no. 1, pp. 1–24. doi: 10.1016/j.edurev.2009.12.002

14. Guskov A., Kosyakov D., Selivanova I. Scientometric research in Russia: impact of science policy changes. *Scientometrics*, 2016. Vol. 107, no. 1, pp. 287–303. doi:10.1007/s11192-016-1876-7

15. Karpov, Yu., Kozulin A. Vygotskian Approach to Instruction: Practical Applications Around the Globe. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2018. Vol. 17, no. 3, pp. 219–222. doi: 10.1891/1945-8959.17.3.219

16. Kozulin A. Vygotsky's theory of cognitive development. In Wright. D. (ed.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*. Amsterdam: Elsevier, 2015, pp. 322–328. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.23094-8

17. Smolka A.L. et al. Vygotsky's Theoretical and Conceptual Contributions to Qualitative Research in Education [Elektronnyi resurs]. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 2019. URL: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-511> (Accessed 15.09.2019).

18. Wertsch J.V. Narrative tools, truth, and fast thinking in national memory. In Mäkitalo Å., Linell P., Säljö R. *Charlotte Memory Practices and Learning: Interactional, Institutional and Sociocultural Perspectives*. Information Age Publishing, 2017, pp. 233–248.