

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 4/2020

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

2020. Том 16. № 4

Cultural-Historical Psychology

2020. Vol. 16, no. 4

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Культурно-исторический подход к вопросам образования <i>Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова</i>	4
Когнитивные и образовательные эффекты системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова: возможности и ограничения <i>Т.О. Гордеева</i>	14
Новый образовательный дискурс: благополучие школьников <i>К.Н. Поливанова</i>	26
Концепт «Сочувствие к себе»: российская адаптация опросника Кристин Нефф <i>К.А. Чистопольская, Е.Н. Осин, С.Н. Епиколопов, Е.Л. Николаев, Г.А. Мысина, С.Э. Дровосеков</i>	35
Возможности визуальных методов в качественных психологических исследованиях личности <i>А.Е. Шильманская</i>	49
Патология мышления при шизофрении: нейролингвистический подход к изучению нарушения процесса обобщения <i>И.Д. Горнушенков, И.В. Плужников</i>	56

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Интеллектуальное развитие младших школьников и способы выполнения задания методики Выготского—Сахарова <i>Б. Вучичевич, Н.Б. Шумакова</i>	63
Взаимодействие родителя с ребенком раннего возраста: структура и динамика родительской отзывчивости <i>И.Н. Галасюк, О.В. Митина</i>	72

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности <i>Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова</i>	87
Поведение онлайн и офлайн: к вопросу о возможности прогноза <i>И.Б. Бовина, Н.В. Дворянчиков</i>	98

ЮБИЛЕИ И ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Вершины Вадима Петровского <i>В.Т. Кудрявцев</i>	109
Памяти Виктора Александровича Гуружапова <i>М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский</i>	111

РЕЦЕНЗИИ

История личности и личность в истории. К 20-летию выхода в свет монографии А.В. Толстых «Опыт конкретно-исторической психологии личности» <i>В.А. Ильин</i>	118
---	-----

Contents

THEORY AND METHODOLOGY

Cultural-Historical Approach to Education <i>G.G. Kravtsov, E.E. Kravtsova</i>	4
Cognitive and Educational Effects of the Elkonin–Davydov System of Developmental Education: Opportunities and Limitations <i>T.O. Gordeeva</i>	14
New Educational Discourse: The Well-Being of Schoolchildren <i>K.N. Polivanova</i>	26
The Concept of Self-compassion: a Russian Adaptation of the Scale by Kristin Neff <i>K.A. Chistopolskaya, E.N. Osin, S.N. Enikolopov, E.L. Nikolaev, G.A. Mysina, S.E. Drovosekov</i>	35
Visual Methods in Qualitative Psychological Research of Personality <i>A.E. Shilmanskaya</i>	49
Pathology of Thinking in Schizophrenia: A Neurolinguistic Approach to the Study of Impairment of the Generalization Process <i>I.D. Gornushenkov, I.V. Pluzhnikov</i>	56

EMPIRICAL RESEARCH

Intellectual Development of Elementary Schoolchildren and Their Performance on the Vygotsky-Sakharov Method <i>B. Vucicevic, N.B. Shumakova</i>	63
The Interaction of the Parent with the Young Child: Structure and Dynamics of Parental Responsiveness <i>I.N. Galasyuk, O.V. Mitina</i>	72

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Digital Transition Outcomes: From Online Reality to Mixed Reality <i>G.U. Soldatova, E.I. Rasskazova</i>	87
Online and offline behavior: does one predict another? <i>I.B. Bovina, N.V. Dvoryanchikov</i>	98

ANNIVERSARIES AND MEMORABLE DATES

The Great Achievements of Vadim Petrovsky <i>V.T. Kudryavtsev</i>	109
In Memory of Victor Alexandrovich Guruzhapov <i>M.V. Ermolaeva, D.V. Lubovsky</i>	111

REVIEWS

History of Personality and Personality in History: On the 20th Anniversary of the Publication of the Monograph by A.V. Tolstykh "The Experience of Concrete Historical Psychology of Personality" <i>V.A. Ilyin</i>	118
--	-----

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Культурно-исторический подход к вопросам образования

Г.Г. Кравцов

Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Е.Е. Кравцова

Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-262X>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Поднимаются вопросы о причинах тех проблем и трудностей, которые имеют место в современном российском образовании, и путях их преодоления. Отправным пунктом размышлений авторов является поставленная Л.С. Выготским проблема соотношения и взаимосвязи обучения и развития. Выдвигается предположение о том, что очень многие беды и трудности в образовании имеют своей причиной отсутствие научно обоснованной дидактики. Существующие в настоящее время теоретические представления о том, чему и как надо учить детей, уходят своими истоками в дидактику Я.А. Коменского, построенную на основе житейского опыта и свидетельств здравого смысла, которые не имеют ничего общего с научной дидактикой. Исследования выдающихся отечественных психологов — П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова, а также созданные ими теории обучения, по мнению авторов этой статьи, не выдерживают критики в свете тех требований, которые предъявляет научная дидактика. Главный изъян видится в том, что эти исследователи были убежденными сторонниками деятельностного подхода в психологии, который, в некотором смысле, является образцом той традиционной психологии, которая справедливо критиковалась Л.С. Выготским, поскольку ее метод, исторически сложившийся в естествознании, не позволяет даже подойти к изучению таких психологических реалий, которые стоят за понятиями свободы человека, его сознания, личности, развития, воли и произвольности. Единственный конструктивный путь в психологии образования, ведущий к созданию научно обоснованной дидактики, видится в углубленном анализе и дальнейшей разработке идей и принципов, выдвинутых Л.С. Выготским, в том числе таких, как принцип историзма, принцип целостности, идея системного и смыслового строения сознания, парадоксальное тождество общения и обобщения. Воротами, ведущими к правильному осмыслению культурно-исторического подхода в психологии, может быть положение Д.Б. Эльконина о том, что самым главным и основополагающим для создания теории развития ребенка является отношение «индивид—общество», которое в детской психологии выглядит как реальные взаимоотношения и общение ребенка с его матерью.

Ключевые слова: неклассическая психология, естественнонаучный метод, логика внутреннего самообоснования, развитие как саморазвитие, свобода, личность, сознание, ведущая деятельность, формирующий подход, обучение и развитие, принцип историзма, принцип целостности, экспериментально-генетический метод, каузально-динамический анализ, научная дидактика, деятельностный подход, рефлексия, обобщения, системное и смысловое строение сознания, автономная теория воли.

Для цитаты: Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160401>

Cultural-Historical Approach to Education

Gennady G. Kravtsov

Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Elena E. Kravtsova

Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-262X>, e-mail: ekravcva@gmail.com

The article raises questions about the causes of those problems and difficulties that occur in modern Russian education, and ways to overcome them. The starting point for the authors' thoughts is the problem posed by L.S. Vygotsky of the correlation and interconnection of training and development. The assumption is made that a lot of troubles and difficulties in education are due to the lack of scientifically based didactics. The current theoretical ideas about what and how to teach children go back to the didactics of Y.A. Komensky, built on the basis of worldly experience and evidence of common sense that have nothing to do with scientific didactics. Studies of prominent Russian psychologists — P.Ya. Galperin and V.V. Davydov, as well as theories of training they created, according to the authors of this article, do not withstand criticism in the light of the requirements presented by scientific didactics. The main flaw is seen in the fact that these researchers were staunch supporters of the activity approach in psychology, which, in a sense, is an example of that traditional psychology that was rightly criticized by L. S. Vygotsky, since its method, historically established in natural science, does not even allow approach the study of such psychological realities that are behind the concepts of human freedom, his consciousness, personality, development, will and arbitrariness. The only constructive path in the psychology of education leading to the creation of scientifically based didactics is seen in an in-depth analysis and further development of ideas and principles put forward by L.S. Vygotsky, including, for example, the principle of historicism, the principle of integrity, the idea of a systemic and semantic structure consciousness, the paradoxical identity of communication and generalization. The gate leading to the correct understanding of the cultural-historical approach in psychology may be the position of D.B. Elkonin that the most important and fundamental for creating a theory of child development is the “individual-society” relationship, which in child psychology looks like a real relationship and communication of the child with his mother.

Keywords: non-classical psychology, natural science method, logic of internal self-justification, development as self-development, freedom, personality, consciousness, leading activity, formative approach, training and development, historicism principle, integrity principle, experimental genetic method, causal dynamic analysis, scientific didactics, activity approach, reflection, generalizations, systemic and semantic structure of consciousness, autonomous theory of will.

For citation: Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Cultural-Historical Approach to Education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 4–13. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160401>

Многие специалисты, не понаслышке знающие о положении дел в области образования в современной России, все чаще и вполне обоснованно отмечают признаки глубокого кризиса в этой сфере общественной жизни. Отмечается, что многочисленные реформы в образовании, проводившиеся в нашей стране в последние десятилетия, не только не дали положительных результатов, но, напротив, после каждой реформы ситуация в образовании только ухудшалась. Нередко на профессиональных форумах звучат размышления о том, что с развалом советской державы мы потеряли советское образование, которое было вполне добротным и качественным. Конечно же, в советской массовой и высшей школе было много хорошего и созданная тогда система образования довольно успешно справлялась с поставленными перед ней задачами. В то же время в ней были свои не поддающиеся решению проблемы и трудности, о которых мы хорошо знаем из работ новаторов педа-

гогики того времени, когда происходило осознание необходимости радикальных перемен.

Уже тогда психологи, занимавшиеся проблемами образования, выявили в своей исследовательской работе и четко обрисовали глубинные и существенные изъяны в самом способе обучения детей в школе. Одним из первых привлек внимание психологов и широкой научной общественности к проблемам школьного обучения П.Я. Гальперин. На материале многочисленных исследований, выполненных его сотрудниками и аспирантами, он обоснованно утверждал, что дети в массовой советской школе учатся «стихийным» способом и на неполной ориентировочной основе осваиваемых действий, совершая бессистемные пробы и ошибки, что, в некотором смысле, является универсальным методом познания действительности, но, одновременно, и самым примитивным, а также неэффективным методом, как познания, так и обучения. Закономерным результатом

такого обучения является расслоение учеников на «умных» и «глупых», на отличников и двоечников, неуспевающих. К первым, в этом случае, обычно принадлежат те из школьников, кто быстро соображает и, как говорится, ловит объяснения учителя на лету, а ко вторым будут причислены все замедленные дети, не понимающие с лету формулировок учителя и потому производящие впечатление бестолковых. Примечательно, что в самом слове «неуспевающие» содержится расшифровка того, как и почему так обозначаются дети, причисленные к этой категории — это те, кто не успел. Соответственно, на базе разработанных П.Я. Гальпериным психологической теории и метода планомерного формирования умственных действий и понятий была продемонстрирована возможность качественно иного типа обучения детей, чем тот, который был повсеместно принят в школе.

Другим, исключительно важным психологическим подходом к образовательной практике были исследования, проводившиеся в научной школе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Так, именно Д.Б. Эльконин введенное в психологию Л.С. Выготским понятие ведущей деятельности, применявшееся автором культурно-исторической концепции к детской игре, распространил на младший школьный возраст и обосновал учебную деятельность в ее статусе ведущей. Однако Д.Б. Эльконин неоднократно повторял, что учебную деятельность в массовой школе, как говорится, днем с огнем не сыщешь. Главная причина того, что в школах, которые по самой своей сути и назначению призваны учить детей, принципиально нет условий для появления учебной деятельности, состоит в том, что, согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность является теоретической и исследовательской деятельностью учащихся. Однако подлежащее усвоению учебное содержание, предусмотренное школьными образовательными программами, базируется не на теоретических, а на эмпирических обобщениях, что в своих работах убедительно показал В.В. Давыдов. Предметное содержание учебных программ, выстроенное на эмпирических обобщениях, не допускает никакого теоретизирования и исследовательских поисков при постановке и решении учебных задач. В масштабном обучающем эксперименте, длившемся десятилетия под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, были созданы качественно новые программы развивающего обучения и новая психология, получившая название психологии учебной деятельности.

Научные школы П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова оказали исключительно значимое влияние на развитие всей отечественной психологии и, особенно, на педагогическую психологию. Руководители этих школ всегда провозглашали, что они являются учениками и продолжателями дела Л.С. Выготского. Действительно, в исследованиях этих научных направлений происходило дальнейшее развитие идей Л.С. Выготского и углубленная проработка основополагающих принципов культурно-исторического подхода. Так, например, можно отметить, что после исследований, выполненных под

руководством П.Я. Гальперина, изменились сами требования к диссертационным исследованиям по педагогической психологии, а именно, в этих работах в обязательном порядке должен быть формирующий эксперимент надлежащего качества и отвечающий определенным методологическим требованиям. В свою очередь, осуществлявшийся под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова длительный обучающий эксперимент, проходивший в общеобразовательной школе, представляет собой мощное развитие в новом направлении и на новом уровне экспериментально-генетического метода Л.С. Выготского. А ведь этот метод является единственным в мировой психологии состоявшимся и адекватным методом изучения в психологическом исследовании той высшей формы движения, которая обозначена философской категорией развития.

Но, как это ни печально, приходится констатировать, что научные достижения наших выдающихся психологов оказались не востребованы педагогической практикой. По большому счету ни теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, ни теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова не оказали существенного влияния на практику образования. Педагогика и образование оказались непроницаемыми для психологических инноваций. Конечно же этому должна быть причина и объяснение такой консервативности и инкапсулированности «в себе и для себя» сферы образования.

Попытаемся подойти к рассмотрению обозначенного вопроса и к поискам выхода, хотя бы гипотетического, из ситуации, которая, на первый взгляд, кажется безвыходной и беспросветной. Начнем с противоречия, которое само собой появилось, когда мы назвали советское образование, с одной стороны, хорошим и качественным, а с другой — имеющим превеликое множество изъянов и недостатков. На самом деле никакого противоречия или преувеличения здесь нет. Именно таким оно и было. Вполне приемлемые для страны итоговые результаты существовавшего тогда образования обеспечивались естественной компенсацией его огрехов и недостатков благодаря большому запасу прочности у самого уклада и образа жизни советского общества. Так, иногда мы с ностальгическими чувствами вспоминаем, что в те времена двери от наших квартир были, скорее, символическими фанерными перегородками, чем настоящими дверьми, а ключи от запертых квартир очень у многих лежали либо под ковриком у дверей, либо на их притолке, о чем, естественно, все знали. По улицам любого города можно было спокойно гулять даже в темное время суток. В отпуск можно было без опаски поехать в любом составе и в любую республику Советского Союза. Дети мечтали стать летчиками, пожарными, милиционерами, врачами, учеными, путешественниками, учителями и т. п. Среди учителей можно было без особых трудностей встретить людей, искренне увлеченных своей профессией и преподаваемыми ими предметами. Думается, что именно такие преподаватели были тем «светом в окошке», благо-

даря которому раскрывались таланты и способности у одаренных детей. Профессия учителя в то время была престижной и уважаемой, причем особым уважением и авторитетом заслуженно пользовались учителя, работавшие в сельской местности.

Думается, что все, кто значимую часть своей жизни провел в атмосфере советского прошлого, могут к обозначенным черточкам и схематичным зарисовкам добавить очень много своих ярких и существенных воспоминаний, характеристик и описаний ныне утраченного способа и образа жизни общества. Сказанные нами слова о естественной компенсации недостатков советского образования самой атмосферой и образом жизни людей следует понимать в том плане, что доброжелательные человеческие взаимоотношения сами собой подталкивают людей к правильным решениям и конструктивным действиям по преодолению возникающих проблем и трудностей. Например, во все времена представители начальной школы жаловались на огрехи и недоработки в дошкольных учреждениях. Но, в конечном счете, они же сами, как говорится, «засучив рукава» приступали к восполнению того, что считали упущенным в дошкольном воспитании детей. Преподаватели институтов, столкнувшись с тем, что первокурсники не знают каких-то тем и разделов из школьной образовательной программы, включали эти «школярские» знания в свои лекции и семинары. Выпускникам вузов, приходившим работать на заводы, нередко говорили слова из выступления А. Райкина: «Забудьте все, чему вас учили в институте», поскольку многим из молодых специалистов приходилось снова начинать учиться, на этот раз практической работе, причем с нулевой отметки.

Еще одной существенной особенностью советского образования был довольно жесткий и бескомпромиссный контроль за его качеством и соответствием уровня подготовки учащихся требованиям со стороны следующей, более высокой ступени этой системы. Так, например, записных двоечников спокойно оставляли на повторный год обучения практически в любом классе школы. На вступительных экзаменах в институты преподаватели вузов пропускали абитуриентов через «сито и решето» серьезных испытаний, с акцентом на профиль и специфику соответствующего вуза. Очень во многих вузах уже по итогам первой экзаменационной сессии довольно значительную часть студентов отчисляли из института по причине академической неуспеваемости, причем исключали даже тех, кто блестяще сдал вступительные экзамены, но не сумел по-настоящему включиться в студенческую жизнь с ее обязательной внутренней самоорганизацией и дисциплиной.

Наши воспоминания о прошлом подтверждают хорошо известный и вполне самоочевидный факт, что образование это очень важная часть общественной жизни, но все-таки оно не более чем часть этого целого. Отсюда следуют уже не столь очевидные выводы. Так, можно вполне обоснованно утверждать, что никакие реформы образования, идущие «сверху», от руководителей этой системы, ни к чему

хорошему не приведут, да и не могут привести, если остаются без изменений уклад и образ жизни людей в стране, господствующие ценности и нравственные ориентиры, человеческие взаимоотношения и отношение граждан к общественным и государственным институциям. Изменить жизнь людей к лучшему невозможно ни прямыми реформами, даже если они предпринимаются с благими намерениями, ни, тем более, революциями, которые всегда отбрасывают страну назад на многие десятилетия. Лучшую жизнь в стране можно только вырастить путем воспитания и надлежащего развития нового поколения молодых людей. И вот здесь «слово и дело» предоставляется образованию. Именно в сфере образования лежит тот «золотой ключик», которым в каморке папы Карло отпиралась дверь в сказочную страну. Только в образовании и с помощью образования могут быть посеяны и взращены ростки достойной жизни человека и общества. Главная же трудность на этом пути состоит в том, чтобы найти и устранить ту сущностную внутреннюю первопричину в самом образовании, которая оборачивается неустранимыми проблемами и изъянами в этой области общественной жизни.

Гипотетический ответ на поставленный вопрос, с нашей точки зрения, состоит в том, что ни в педагогике, ни в педагогической психологии нет научно обоснованной теории обучения. Конечно же, существуют многочисленные исследования на эту тему и опубликовано множество научных работ, посвященных вопросам дидактики, однако углубляться в анализ этих работ нет смысла, поскольку у них общий, но абсолютно убийственный недостаток — все они выполнены, в лучшем случае, в рамках традиционного метода классической науки, исторически сложившегося в естествознании. Дело в том, что традиционный метод научного познания не позволяет даже приблизиться к тем психологическим реалиям, контуры и сущностные признаки которых становятся видны только в свете культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, которую Д.Б. Эльконин справедливо называл неклассической наукой. Психология Л.С. Выготского отличается от всех видов и разновидностей ныне существующей психологии, как у нас в России, так и за рубежом, примерно так же, как квантовая механика Н. Бора абсолютно не похожа на механику И. Ньютона. Главный камень преткновения и различий между классической и неклассической психологиями состоит в их отношении к проблеме человеческой свободы, которую в своих «Записных книжках» Л.С. Выготский назвал высшей проблемой психологической науки.

Обращаясь к работам Л.С. Выготского в связи с интересующими нас вопросами научной дидактики, мы, конечно же, в качестве отправного пункта наших размышлений должны будем взять проблему соотношения и взаимосвязи обучения и развития. Эта проблема для нас имеет принципиальное значение. Однако следует сразу же заметить, что каждое из этих двух понятий не просто представляет собой сложнейшую научную проблему, но за каждым из них ле-

жит реальность, не поддающаяся изучению методами традиционной психологии. По большому счету, мы ничего не знаем о том, как человек чему-либо научается, как он превращается из незнающего в знающего, из неумеющего в умеющего. Л.С. Выготский отмечал, что в качестве объяснительного принципа процесса научения обычно применяется понятие подражания. Однако по результатам рассмотрения и анализа этого понятия он приходит к заключению, что понятие подражания ровным счетом ничего не объясняет, а само нуждается в обосновании и объяснении.

Второе понятие в этой диаде — это философская категория развития, которая именно в работах Л.С. Выготского превратилась в исключительно значимый предмет специального психологического исследования. В культурно-исторической концепции развитие является и предметом изучения, и объяснительным принципом этой теории, и системообразующим стержнем предложенного Л.С. Выготским экспериментально-генетического метода. Л.С. Выготский принимает существующие определения этого понятия, связывающие его с появлением нового качества более высокого уровня. Однако он неоднократно подчеркивает, что развитие всегда является саморазвитием. А вот тут-то и высвываются рожи той самой проблемы, которая не только принципиально не решаема в традиционной науке, но и не может быть даже верно поставлена в рамках метода классического естествознания, являющегося образцом научного подхода к познанию действительности. Если мы говорим, что развитие — это саморазвитие, то тем самым мы утверждаем, что процесс развития является внутренне обусловленным самодвижением, а развивающийся объект имеет причину этого движения внутри самого себя в собственной сущности. В философии такое самопричинное движение и бытие вещей в силу их собственной сущности было обозначено Б. Спинозой в понятии «*causa sui*» — причины самого себя, а внутренне обусловленное движение понималось им как свободное. Отсюда следует, что развитие — это свободное движение.

В положительных науках классического типа говорить о свободе не имеет смысла, поскольку в той картине мира, которая нарисована этими науками, никакой свободы просто-напросто нет и быть не может. Все на свете детерминировано, у всего есть своя причина, причем внешнего характера. В научных исследованиях и в научных теориях царит и правит логика обоснования через иное, доставшаяся нам от создателя формальной логики и отца всех наук, как его называли в Средние века, Аристотеля. Противопоставить этому можно только логику внутреннего самообоснования, однако, по словам В.С. Библера, такая логика пока еще не создана.

Таким образом, поставив перед собой задачу изучения взаимосвязей между обучением и развитием, Л.С. Выготский оказался в ситуации, напоминающей положение былинного витязя на распутии, когда любой из открывающихся ему путей вел к очень печальному исходу. Можно было бы, например, начать с изучения процессов обучения, затем при-

ступить к исследованию процессов развития, а на заключительном этапе попытаться навести мосты между этими процессами и установить соответствующие взаимосвязи между обучением и развитием. На первый взгляд, это будет вполне рациональный и обоснованный с позиций здравого смысла подход к поставленной проблеме. Именно этим путем идут теоретики от педагогики и педагогической психологии, создающие очередную версию дидактики Яна Амоса Коменского, который жил четыре века тому назад. Поэтому вполне естественно и закономерно, что написанная моравским епископом «Великая дидактика» базировалась исключительно на обобщенном жизненном опыте и здравом смысле. Но ведь научное знание не имеет ничего общего со здравым смыслом. Более того, исходные научные идеализации, постулаты и законы, как правило, в корне противоречат здравому смыслу и свидетельствам житейского опыта человека. Поэтому дидактику Я.А. Коменского, вместе со всеми ее разновидностями и последующими «усовершенствованиями», можно уподобить физике в догаллилеевскую эпоху, когда научной физики еще и в помине не существовало.

Научную теорию обучения в отечественной психологии попытались построить П.Я. Гальперин и В.В. Давыдов, но, с нашей точки зрения, у них это не получилось. Формирующий метод, применявшийся в многочисленных экспериментальных исследованиях, выполненных под руководством П.Я. Гальперина, не позволял получить такие изменения в психике и сознании испытуемых, которые можно было бы называть развитием, что признавал и сам автор теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Точно так же и в монографии В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения» слово «развивающее» является не более чем многообещающим, но пустопорожним украшением названия этой книги. Дело в том, что в нашем житейском употреблении слова «развитие» оно приобрело в своем значении аксиологические смыслы и оттенки. Поэтому если мы хотим что-то похвалить и одобрить, то добавляем эпитет «развивающийся». Страны, которые когда-то назывались отсталыми, теперь стали развивающимися, наука у нас, естественно, развивается, а если послушать чиновников, то образование у нас развивается семимильными шагами.

В рамках и русле разработанных П.Я. Гальпериным и В.В. Давыдовым научных подходов оказалось невозможным изучение процессов развития. Объяснение этому, с нашей точки зрения, следует искать в тех философских взглядах и методологических позициях, которые разделяли эти выдающиеся психологи нашей страны. Так, роль объяснительного принципа в созданной П.Я. Гальпериным теории выполняет понятие интериоризации, согласно которому все содержание внутренней психической жизни человека первично является внешними, материальными или материализованными действиями. Мы имеем полное совпадение с известной формулой: «Идеальное — это материальное, пересаженное в голову человека и преобразованное в ней». Эта наивная формула была

одним из лозунгов вульгарного материализма, насждавшегося тем огосударственным марксизмом, который в советское время в нашей стране заменял религиозную форму общественного сознания.

Философские воззрения В.В. Давыдова очень последовательно и логично были раскрыты им самим в статье «Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики». Итогом его теоретических рассуждений стало утверждение, согласно которому научное понятие развития к ребенку не применимо, так как он не является той единицей, которая способна к саморазвитию. По В.В. Давыдову: «Отдельный человек не является такой системой, которая имеет “входы” и “выходы” в самой себе. Он лишь элемент той подлинно целостной системы, которая суть “общество”. Именно последнему — и только ему — присуще развитие как саморазвертывание имманентных противоречий. Индивиду же, взятому самому по себе, такое развитие не свойственно».

Через абзац В.В. Давыдов задается вопросом: «Но что же происходит с человеком от рождения до смерти? Не что иное, как овладение, приобретение, освоение, присвоение вне его лежащей “общественной природы”, опредмеченной в материальной и духовной культуре, т. е. в особых продуктах предметной деятельности предшествующих поколений людей» [2].

Следует заметить, что приведенные философские суждения В.В. Давыдова абсолютно соответствуют системе объективного идеализма Г.В.Ф. Гегеля. У Гегеля человеческий индивид это только средство самопознания Абсолютного духа. Многие философы жестко критиковали Гегеля за ту довольно ничтожную роль, которая в его философской системе была отведена человеческой субъективности. Не зря Гегель употреблял словосочетание «дурная субъективность», поскольку субъективность отягощена ограниченностью, предвзятостью и ошибочными действиями. Выстроенный Гегелем тупик объективного идеализма исключает саму возможность приписывания индивиду высшей формы движения и понимания человека в свете и перспективе идеи развития.

Примечательно, что и П.Я. Гальперин, и В.В. Давыдов неоднократно отмечали, что они принадлежат к научной школе Л.С. Выготского, и, похоже, сами в это искренне верили. Однако их исследования и созданные ими теории свидетельствуют о том, что они были весьма далеки от культурно-исторического подхода и созданной Л.С. Выготским психологической концепции. Неоспоримым подтверждением сказанного является тот факт, что и П.Я. Гальперин, и В.В. Давыдов были рьяными сторонниками и приверженцами деятельностного подхода в психологии. П.Я. Гальперин разрабатывал свою теорию как одну из двух логически возможных версий деятельностного подхода, где во главу угла было положено понятие ориентировки и, соответственно, ориентировочной деятельности или ориентировочных действий. По П.Я. Гальперину, критерием наличия психики у живого организма могут быть поисковые, т. е. ориентировочные, действия. Ориентировка — это ответ на вопрос, а зачем живым существам

психика? Эту версию деятельностного подхода, по словам Д.Б. Эльконина, можно отнести к интеллектуалистической психологии.

А вот В.В. Давыдов был убежденным последователем А.Н. Леонтьева и сторонником созданного им варианта теории деятельности, которую, по классификации Д.Б. Эльконина, можно назвать глубинной психологией. В этой версии деятельностного подхода центральное место отведено понятию мотива деятельности. Мотив является критерием и основанием выделения конкретных деятельностей. Мотиву приписаны функции побуждения деятельности и смыслообразования. Мотивы, согласно А.Н. Леонтьеву, как правило, не осознаются, а лежащие за мотивами потребности вообще не осознаются, если они не опредмечены в мотивах. В этой теории ядром личности объявлена мотивационно-потребностная сфера. А.Н. Леонтьев жестко критиковал, например, ролевые теории личности и называл их чудовищными, но сам создал не менее чудовищную теорию, где личностью объявляется нечто, диаметрально противоположное понятию личности, как оно понимается в трудах Л.С. Выготского.

Деятельностный подход в психологии — это образцовое следование методологическим требованиям и предписаниям традиционной науки, ведущей свою родословную от естествознания. Это проторенное, привычное и очень удобное русло движения исследовательской мысли, где все более-менее устоялось и определилось, где есть наработанные способы организации исследований и оформления их результатов, где не надо напрягаться и рисковать своей репутацией и положением в научном сообществе. Беда только в том, что этот путь ведет в никуда и, следуя по нему, мы не сможем даже приблизиться к изучению самых важных и основополагающих понятий в психологической науке. Это прекрасно понимал Л.С. Выготский. Так, завершая первую главу монографии «История развития высших психических функций», он пишет: «Детская психология не знала, как мы видели, проблемы высших психических функций, или, что то же, проблемы культурного развития ребенка. Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральной и высшая проблема всей психологии — проблема личности и ее развития». Далее он пишет о несостоятельности детской психологии и «... невозможности исследования проблемы личности в пределах тех методологических границ, внутри которых возникла и сложилась детская психология. Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психологического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности» [1].

Только в трудах Л.С. Выготского философская категория развития превратилась в главное понятие психологической науки и стала системообразующим стержнем созданной им культурно-исторической теории. Это обусловлено тем, что развитие, как высшая

форма движения, у Л.С. Выготского является саморазвитием, т. е. внутренне детерминированным процессом, а значит, согласно Б.Спинозе, оно является свободным движением. Ни в одной из разновидностей деятельностного подхода, ни в традиционной психологии в целом, взявшей на вооружение метод классической науки, свободой даже не пахнет. Там царит и правит каузальный детерминизм с присущей ему логикой обоснования через иное.

Понятия личности и развития в работах Л.С. Выготского идут «рука об руку», взаимно определяя и обосновывая друг друга. Личность — это внутренне свободный человек. В первом приближении понятие личности можно определить, позаимствовав у К. Маркса словосочетание «свободная индивидуальность». В движении развития человек обретает свободу, осуществляет себя как свободное существо и расширяет границы свободного действия. Переставший развиваться человек теряет себя как личность. Вполне обоснованно можно утверждать, что именно личность является той «единицей», которая способна к развитию как саморазвитию. Так, А. Адлер отмечал, что человек как личность это одновременно и художник, и созданная им картина. Можно сказать, что человек как личность стоит на своих собственных ногах и, в какой-то мере и степени, обязан своим существованием самому себе. Конечно же, не человек сам себя создал, а неизмеримо большая сила, однако в области его личностного бытия человек приглашен к сотворчеству и возможности самосозидания.

Размышления по поводу понятия личности в контексте проблемы развития и философской категории свободы приводят нас к вопросу; а что именно в составе личности подвергается таким изменениям, что мы, в этом случае, справедливо и обоснованно говорим о высшей форме движения — развитии? В психологической литературе существует великое множество суждений и утверждений на этот счет. Во всяком случае, сколько существует в психологии определений понятия личности и соответствующих теорий личности, а их сотни и сотни, столько же, а то и много больше, самых различных взглядов на то, что, например, происходит в психике и личности ребенка в онтогенезе. Вслед за Л.С. Выготским мы полагаем, что называться развитием могут только такие изменения в личности, которые сопряжены с изменениями сознания и самосознания человека в направлении его совершенствования.

Итак, поставленная Л.С. Выготским проблема взаимосвязи обучения и развития, на первый взгляд, может показаться сравнительно простой и даже несколько банальной и поднадоевшей. Студенты (и многие из тех, кто когда-то были студентами), в этой связи, могут припомнить, что обучение ведет за собой развитие, а также что-то сказать о понятии зоны ближайшего развития, введенном в психологию Л.С. Выготским. На самом деле эта проблема не поддается сколь-либо приемлемому уразумению, если стоять на позициях классической науки. Так, первый министр образования в России начала 90-х гг. Э.Д. Днепров неоднократно приводил фразу, при-

писываемую Б. Франклину: «Никого нельзя ничему научить. Человек может только сам научиться». За этими словами чувствуется большая педагогическая и психологическая истина. Однако чтобы ее выявить и осознать, нужно уже иметь обоснованную научную дидактику, о которой мы пока только мечтаем.

Как отмечалось ранее, Л.С. Выготский уже на первых шагах анализа им же поставленной проблемы обнаружил, что повсеместно используемое для объяснения процессов обучения понятие подражания ровным счетом ничего не объясняет, а само нуждается в объяснении и обосновании. Поэтому, отвечая на вопрос, а при каких условиях и обстоятельствах человек может чему-либо подражать, он вводит понятие зоны ближайшего развития, которое, в свою очередь, с самого начала тоже нуждалось в углубленном анализе и изучении. В этом направлении было проведено немало исследований, в том числе и наших сотрудников, однако многие весьма существенные вопросы в этой области остаются непроясненными. Так, например, в содержании понятия зоны ближайшего развития есть явное противоречие в позициях, которые занимает ученик, пребывающий внутри этой зоны. На уровне актуального развития он — это полноценный и состоявшийся субъект своих действий, самостоятельно решающий стоящую перед ним задачу. А вот если столкнувшийся с трудностями при решении более сложных задач этот же ученик принимает соответствующую помощь от взрослого, он уже не самостоятельный субъект своих действий, а нечто качественно иное. Можно сказать, что он в это время является носителем рефлексивного сознания. А вот о рефлексии как таковой, если взглянуть на эту сущностную силу человека с высоты философской теории познания, мы почти ничего не знаем. Наша европейская цивилизация в эпоху Нового времени пошла путем утверждения всеми доступными ей средствами примата и доминирования деятельностного отношения к действительности.

Повседневный жизненный опыт свидетельствует, что мы, как правило, либо действуем, либо рефлексируем. Можно сказать, что обычно одно исключает другое. Психологические изыскания и теории в этой области говорят о том, что рефлексия не выводима из деятельности и не сводима к ней, как и наоборот. А вот внутри зоны ближайшего развития рефлексия и действительное начало не просто сосуществуют, но удивительным образом являются гранями и аспектами единого целого. Возможность логически непротиворечивого осмысления этой ситуации видится в том факте, что в волевом акте рефлексия и деятельность органично совпадают. Однако для продвижения в этом вопросе нужна разработанная автономная теория воли и произвольности, без которой, по словам Л.С. Выготского, невозможно подойти к изучению личности человека. Такая теория воли в психологической науке, с нашей точки зрения, пока еще не создана.

Следует обратить внимание на то, что Л.С. Выготский уже при постановке рассматриваемой проблемы взаимоувязывает между собой понятия обучения и развития. Принципиально важно, что он

делает это намеренно и вполне обоснованно, причем в такие пары он объединяет практически все понятия, которые рассматривает в своих исследованиях. Он отмечает, что вполне допустимо и правомерно изучать по отдельности ту или иную психологическую функцию или процесс. Можно, например, всю жизнь заниматься изучением какой-то изолированно взятой функции — памяти, мышления, внимания и т. д. Однако это малоэффективный путь. Гораздо интереснее и плодотворнее будет изучение той или иной функции не изолированно, а в составе того целого, которому она принадлежит и где обнаруживает многие другие свои существенные свойства и характеристики. В этом пункте ход мысли Л.С. Выготского совпадает с главной идеей гештальтпсихологов о несводимости целого к сумме тех частей и элементов, из которых это целое состоит. Однако в своей исследовательской работе он идет много дальше гештальтистов и возводит эту идею в ранг одного из основополагающих принципов новой, неклассической психологии, где осуществляется логика внутреннего самодвижения и самообоснования.

Пояснить сказанное можно на материале и содержании лекции, прочитанной Д.Б. Элькониным студентам факультета психологии МГУ в 1969 году; эта лекция была посвящена анализу методологических подходов в психологии к изучению развития как саморазвития. Он начал лекцию с утверждения, что исходным и базовым для построения психологической теории развития является отношение «индивид—общество». Для подтверждения этого тезиса он привел слова К. Маркса о том, что давно пора перестать противопоставлять абстрактно понятие общество и индивида. Индивид есть непосредственно общественное существо. Затем Даниил Борисович обратил наше внимание на то, что в детской психологии отношение «индивид—общество» выглядит как отношение «ребенок—общество», причем обществом в этом отношении для ребенка является самый близкий ему взрослый человек — его мать. Однако если, приступая к теоретическому анализу, мы напишем «ребенок и общество», то мы уже совершим серьезнейшую методологическую ошибку. Дело в том, пояснял Д.Б. Эльконин, что союз «и» в русском языке является не только соединительным, но и противопоставительным. Это значит, что мы уже взяли по отдельности ребенка и общество, противопоставили их, а затем пытаемся установить между ними какие-то связи. Такой ход мысли, согласно Д.Б. Эльконину, ведет в тупики натуралистических теорий. Правильным будет утверждение, согласно которому ребенок изначально находится в обществе или внутри общества, а поскольку обществом для него является его мать, то он пребывает внутри ее личности, внутри ее сознания, где занимает центральное место и доминирующую позицию.

Надо признать, что в те далекие 60-е годы все, о чем на этой лекции говорил нам Д.Б. Эльконин, плохо вмещалось в наши студенческие головы. Вроде бы все слова, которые он произносил, были понятными, включая слова К. Маркса, однако глубинный смысл

обсуждавшейся на этой лекции методологической проблемы куда-то ускользал. Только много лет спустя, после углубленного и прицельного изучения работ Л.С. Выготского, а также методологических поисков в собственных исследованиях, стало понятно, какую идею пытался донести до нас на своей лекции Д.Б. Эльконин. Он подводил нас к пониманию теории и метода той неклассической психологии, как он ее впоследствии назвал, которая еще в 30-е годы была создана Л.С. Выготским. Однако эта новая психология до сих пор не получила должного воплощения ни в психологической теории, ни в педагогической практике. Одна из причин этого видится в том, что мы все находимся под обаянием и даже гипнозом тех технических достижений, которые стали возможны благодаря классической науке, сложившейся в области естествознания. Однако свойственный ей научный метод познания действительности, более-менее успешно работающий при изучении внешнего природного мира, явно не годится (и даже вредоносен), когда он некритично распространяется на изучение самого человека. В гуманитарных областях знания так называемые «положительные науки» откровенно беспомощны и несостоятельны, хотя в современной психологии господствуют подходы и взгляды, свойственные именно традиционной науке.

Другая трудность, препятствующая надлежащему освоению психологией научного наследия Л.С. Выготского, сопряжена с исключительно высоким уровнем той методологии, на который была поднята психологическая наука в его исследованиях. Л.С. Выготский был искренним марксистом, мечтавшим научиться на всем методе Маркса и написать в психологии свой «Капитал». А у Маркса было (и есть) чему поучиться. Именно Маркс преодолел объективный идеализм Гегеля и предложил то понимание сущности человека, которое воспринял из марксизма и осуществил в своих работах Л.С. Выготский. А ведь в зависимости от того, как мы определяем, что такое человек, такая у нас будет и философия, и психология, и личная картина мира. У Маркса человек это актуально ограниченное, но потенциально универсальное существо. У него человеческий индивид это свободная индивидуальность. С этих позиций, приводившееся на лекции Д.Б. Элькониным высказывание К. Маркса вполне поддается расшифровке и уяснению. Так, «абстрактное общество», которому, по словам К. Маркса, не следует противопоставлять индивида, это социум. Здесь вполне уместно вспомнить известную статью Г.В.Ф. Гегеля «Кто мыслит абстрактно?». Абстрактное это нечто отдельное, взятое вне контекста того целого, которому оно принадлежит. В данном случае целое это человеческое общество, т. е. весь род человеческий, включая все поколения людей, живших до нас, всех ныне живущих людей и всех, кто будет жить после нас; а любой социум это только какая-то ограниченная часть общества. Индивид вполне может вступать в противоречия и даже в конфликт с социумом, а вот конфликтовать с обществом индивид не может, поскольку они, по большому счету, суть одно и то же,

или, как говорят математики, они равномогные множества. Человек это не видовое, как это есть у животных, а непосредственно родовое существо. С этих позиций понятно, почему Д.Б. Эльконин отождествлял фундаментальное отношение «индивид—общество» с конкретными взаимоотношениями ребенка с его собственной мамой. Вот она-то и есть для малыша не «абстрактное общество», а весь род человеческий и, одновременно, самый близкий ему человек, на котором для него весь свет сошелся клином.

В очень кратком и схематичном виде психологию Л.С. Выготского можно очертить с помощью сформулированных им принципов и основополагающих идей. На первое место в этом ряду следует поставить принцип историзма, вошедший в само название созданной им концепции. Содержание и сущность этого принципа разъясняет сам Л.С. Выготский, отмечая, что он вовсе не означает необходимости всякий раз в исследовании погружаться вглубь веков, начиная свой анализ из далекого исторического прошлого. Этот принцип, на самом деле, требует изучения объекта исследования в его собственной истории закономерного возникновения и становления, т. е. в его развитии. С этих позиций принцип историзма и принцип развития суть одно и то же. Именно Л.С. Выготскому удалось философскую категорию развития, которая мало чем могла помочь психологам в их исследовательской работе, сделать фундаментальным психологическим понятием, ставшим системообразующим стержнем в созданной им качественно новой, неклассической науке психологии.

Поставленный нами вопрос о необходимости создания новой, научно обоснованной методики перестает быть безнадежным пожеланием, а превращается в свете принципа историзма во вполне решаемую исследовательскую задачу. Пути решения этой задачи обозначены вторым фундаментальным принципом в психологии Л.С. Выготского, который он называет принципом целостности при выделении объекта изучения. Об этом он пишет, когда постулирует принцип единства аффекта и интеллекта. Без соблюдения этого принципа невозможно конструктивно подойти ни к изучению личности, которая целостна по определению, ни к изучению сознания, которое также целостно. В монографии «Мышление и речь» Л.С. Выготский конкретизирует этот принцип в необходимости проведения в психологическом исследовании каузально-динамического анализа, нацеленного на выделение такой единицы изучения, которая, будучи целостной и простой, тем не менее, несла бы в себе все существенные характеристики той развитой системы, которая из этой единицы вырастает. Для мыслительных и речевых процессов, изучавшихся Л.С. Выготским, он выделил в качестве единицы исследования значение слова. Применительно же к поставленной им проблеме соотношения обучения и развития, занимающей центральное место в вопросе о создании новой, научно обоснованной методики, следует обратить внимание не только на то, что обучение ведет за собой развитие, но и на то, что, по Л.С. Выготскому, обучение, которое никак

не связано с развитием, не может называться обучением. Это значит, что обучение всегда совершается по законам развития. Тем самым, это означает, что все вопросы, проблемы и трудности в области образования, а также в педагогической теории и практике, должны быть осмыслены и сформулированы в контексте идей психологии развития.

Не имея возможности даже просто перечислить и хоть как-то обрисовать все идеи Л.С. Выготского, которые имеют существенное значение для сферы образования, отметим, в заключение нашего анализа, только идею системного и смыслового строения сознания. По нашему мнению, эту идею незаслуженно обошли должным вниманием и исследователи научного наследия Л.С. Выготского, и продолжатели его дела. А ведь именно эта идея, на наш взгляд, является основанием и вершиной психологической теории развития в концепции Л.С. Выготского. Принцип системности у него является внешней характеристикой сознания, фиксирующей те взаимосвязи и соотношения между психическими функциями и процессами, которые специфичны для определенной стадии онтогенеза. Можно сказать, что принцип системности сознания лежит в основе созданной Л.С. Выготским периодизации психического развития ребенка, где методологическую канву задают понятия центрального возрастного психологического новообразования, социальной ситуации развития, центральной психической функции, лежащей на магистральной линии развития, а также понятие ведущей деятельности, введенного Л.С. Выготским при анализе игры дошкольников. Принцип системности сознания и периодизация развития детей имеют исключительно важное значение для установления возрастных возможностей обучения и сензитивности психики ребенка по отношению к тому или иному содержанию учебных программ.

А вот принцип смыслового строения сознания, согласно Л.С. Выготскому, является внутренней, а значит, наиболее существенной характеристикой. Он связывает этот принцип с обобщениями. Как ребенок обобщает, на таком уровне развития сознания он и находится. В свою очередь, обобщения у Л.С. Выготского теснейшим образом связаны с общением. Как мы общаемся, так и обобщаем, и, наоборот, как обобщаем, на таком уровне и общаемся. Такое максимальное сближение общения и обобщений выглядит как нечто парадоксальное и даже несуразное. Действительно, общение — это установление и осуществление взаимоотношений между индивидуумами, относящееся к внешней, социальной жизни человека, тогда как обобщение — это сугубо внутренний, умственный акт. Такое, недопустимое в классической науке, противоречие на самом деле является глубочайшим прозрением Л.С. Выготского в сущностное строение сознания человека. Никакого противоречия в его утверждениях нет, а есть качественно иное понимание внешнего и внутреннего в психике и сознании человека, чем это имеет место в ныне господствующей традиционной психологии. Отношения в коллективе детей не переживаются в голову ребенка, чтобы быть как-то пре-

образованными под сводами черепной коробки. Они так и остаются экстериоризированными вместе с его сознанием и психикой. Соответственно, в работах Л.С. Выготского понятие интериоризации имеет совершенно иное содержательное наполнение, по сравнению с общепринятым в нашей психологии.

Подход Л.С. Выготского к проблеме обобщений и смысловому строению сознания в контексте взаимоотношений и общения человека открывает новые возможности и перспективы для решения одной из самых значимых и, одновременно, самых трудных проблем, являющейся камнем преткновения для всей истории европейской философии. Именно в проблеме сущности и природы обобщений сфокусированы причины непримиримого противостояния философий Платона и Аристотеля. В Средние века над этой проблемой, именованной тогда как проблема универсалий, бились схоласты, но они так и не пришли к общепризнанному решению. В эпоху Нового времени, которая ознаменовалась появлением научной формы общественного сознания, на эту проблему совершенно по-разному смотрели сторонники европейского рационализма и боровшиеся с ними

последователи английского эмпиризма. В работах Л.С. Выготского эта проблема была обозначена через противопоставление и различия между житейскими и научными понятиями, а изучение развития значений слов стало центральной проблемой его исследования, изложенного в монографии «Мышление и речь». В сфере образования специальное исследование видов обобщения было предпринято В.В. Давыдовым, который охарактеризовал и противопоставил эмпирические и теоретические обобщения.

Наши исследования процессов психического и личностного развития в детском онтогенезе позволили накопить данные, свидетельствующие о том, что существует, как минимум, шесть видов обобщений, каждый из которых может быть освоен ребенком на определенной стадии возрастного развития. Конечно, эти данные нуждаются в дальнейшей углубленной конкретизации в специальных исследованиях, однако они, по нашему убеждению, должны войти в состав той новой научной дидактики, которая позволит целенаправленно обеспечить полноценное развитие психики, личности и сознания подрастающего человека средствами образования.

Литература

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Развитие высших психических функций. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960. С. 505. С. 60.
2. *Давыдов В.В.* Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики / Обучение и развитие: Материалы по симпозиуму (июнь—июль 1966). М.: Просвещение, 1966. С. 35—48.

References

1. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The history of the development of higher mental functions]. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii [Development of Higher Mental Functions]*. Moscow Publ. Akademii pedagogicheskikh nauk, 1960. 505 p. pp. 60.
2. Davydov V.V. Sootnoshenie ponyatii «formirovanie» i «razvitie» psikhiki. [Correlation of the concepts of “formation” and “development” of the psyche.] (*Obuchenie i razvitie: Materialy po simpoziumu (iyun'-iyul' 1966)*). [Training and Development: Proceedings of the Symposium (June—July 1966).] Moscow: Publ. Prosveshchenie. 1966. pp. 35—48.

Информация об авторах

Кравцов Геннадий Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Кравцова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-262X>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Information about the authors

Gennady G. Kravtsov, Doctor of Psychology, Professor, Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Elena E. Kravtsova, Doctor of Psychology, Professor, Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-262X>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Получена 02.08.2020

Принята в печать 06.11.2020

Received 02.08.2020

Accepted 06.11.2020

Когнитивные и образовательные эффекты системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова: возможности и ограничения

Т.О. Гордеева

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова);

Высшая школа экономики (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова прошла большой путь, от экспериментальной программы до широкого признания в начальных школах России. В статье анализируются исследования, посвященные доказательствам эффективности системы развивающего обучения по показателям когнитивного развития и сформированности учебной деятельности. Выделены четыре основных категории результатов, по которым были обнаружены публикации отечественных исследователей — различия детей из развивающих и так называемых традиционных классов по показателям теоретического мышления, общего познавательного развития и интеллекта, учебных стратегий и умения решать нестандартные задачи, традиционных учебных достижений. Проведенный анализ свидетельствует о значительном потенциале системы развивающего обучения в отношении развития теоретического мышления школьников, умения учиться самостоятельно и решать нестандартные задачи. Напротив, учащиеся из классов РО не отличаются от своих сверстников ТО-классов по уровню развития эмпирического мышления, а также по показателям обучения, связанным с решением стандартных задач и демонстрацией знаний и умений, требуемых школьной программой. Показаны ограничения большинства проанализированных исследований, обусловленные их срезовым, не лонгитюдным характером, отсутствием замеров до начала обучения, проведением большинства из них на материале школ-лабораторий, недостатками и пробелами в описании получаемых результатов. Обсуждаются возможные причины неоднородности полученных результатов. Несмотря на ограничения проведенных исследований, они дают достаточно большие основания считать, что система развивающего обучения предлагает научно апробированную педагогическую технологию, способствующую постепенному «взращиванию» у школьников теоретического мышления, умения учиться и самостоятельно думать.

Ключевые слова: обучение, развитие, система развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, познавательное развитие, образовательные результаты, умение учиться.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 18-013-00386.

Для цитаты: Гордеева Т.О. Когнитивные и образовательные эффекты системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова: возможности и ограничения // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160402>

Cognitive and Educational Effects of the Elkonin—Davydov System of Developmental Education: Opportunities and Limitations

Tamara O. Gordeeva

Lomonosov Moscow State University; Higher School of Economics, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

The Elkonin–Davydov system of developmental education has come a long way, from an experimental program to widespread recognition in elementary schools in Russia. The article is dedicated to the analysis of studies devoted to evidence of the effectiveness of the developmental education system in terms of cognitive development and the formation of educational activities. Four main categories of results were identified, according to which the publications were found and analyzed: differences between children from developmental and so-called traditional classes in the level of theoretical thinking; general cognitive development and intelligence; educational strategies and the ability to solve non-standard problems; traditional educational achievements. The analysis allows to conclude that the developmental education system has a significant potential in relation to the development of theoretical thinking of schoolchildren, the ability to learn independently and solve non-standard problems. On the contrary, schoolchildren from developmental education classes do not differ from schoolchildren in traditional education classes in terms of the level of empirical thinking, as well as in terms of learning indicators related to solving standard problems and demonstrating knowledge and skills required by the school curriculum. The author analyzes the limitations of the studies, including their cross-sectional, non-longitudinal nature, lack of measurement before the start of education, specificity of samples (the majority of them being based on material from school-laboratories), shortcomings in the description of the results. The possible reasons for the heterogeneity of the results are also discussed. The analysis allows to conclude that the system of developmental education offers scientifically based and approved pedagogical technology that promotes the gradual “cultivation” in schoolchildren the theoretical thinking, thinking skills and development of the ability to acquire new knowledge.

Keywords: learning, development, Elkonin–Davydov system of developmental education, cognitive development, educational results, ability to learn.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 18-013-00386.

For citation: Gordeeva T.O. Cognitive and Educational Effects of the Elkonin–Davydov System of Developmental Education: Opportunities and Limitations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160402>

«Нет ничего лучше для практики, чем хорошая теория»

Л. Больцман

«Многознание уму не научает»

В.В. Давыдов

Идеи развивающего обучения вошли в российское образование. Развитие ребенка, его мышления и личности в процессе обучения стало важным ориентиром современного образования и нашло отражение в текущих образовательных стандартах (ФГОС). Благодаря идеям о принципиальной роли обучения в развитии ребенка, идущим еще от Л.С. Выготского [8; 9], произошли обновление содержания образования и поворот от адаптивного обучения к вариативному развивающему образованию (А.Г. Асмолов). Положение Л.С. Выготского о том, что «Обучение ведет за собой развитие» и фраза Э.В. Ильенкова «Школа должна учить мыслить» приобрели широкую известность.

Система развивающего обучения (РО) Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова возникла в отечественной психологии в конце 50-х гг., опираясь на идеи об обучении и развитии, предложенные в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Э.В. Ильенкова, Д.Б. Эльконина и ряда других ученых. Первоначально эта область представляла собой чисто академическое исследование возрастных возможностей детей младшего школьного возраста, представлявшее интерес для психологов, исследующих соотношение процессов обучения и развития [29]. Система РО стала возможной благодаря этим исследованиям и разработке В.В. Давыдовым теории содержательного обобщения и образования понятий,

в которой были введены понятия содержательных обобщений и проведено различие теоретического и эмпирического мышления [10].

Пройден большой путь, не оставшийся незамеченным и мировым педагогическим сообществом [33]. На этом большом пути система получила важнейший импульс благодаря теоретическим разработкам и эмпирическим исследованиям Г.А. Цукерман, в которых были вскрыты механизмы учебной деятельности при РО, конкретизированные и операционализированные через понятия учебной рефлексии, учебной самостоятельности, поисковой активности, учебной инициативы. Цукерман был сделан существенный вклад в развитие РО — исследована роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников; проанализированы психолого-педагогические условия возникновения у ребенка умения учиться; выделены принципы построения учебных предметов, в результате освоения которых дети овладевают не только содержанием, но и формой учебной деятельности; проделан тончайший психологический анализ лучших уроков в РО, особенностей их восприятия детьми разного типа — т. е. осуществлена работа, дающая ответы на ключевые вопросы школьной практики.

Спустя несколько десятилетий исследований, благодаря огромной работе, проделанной несколь-

кими поколениями отечественных психологов и методистов, системе РО удалось стать одной из самых влиятельных альтернативных образовательных систем и достичь широкого социального признания и внедрения в практику массовых школ в нашей стране (1996 г.). РО не стало нормой, но все же однозначно стало «фактом» современного российского школьного образования.

Однако, хотя реализация всегда не до конца воплощает замысел, именно по результатам реализации идеи о ней судят практики. За десятилетия развития системы РО в нашей стране, как авторами РО, так и внешними исследователями, было проведено достаточно большое количество исследований, сравнивающих эффекты развития детей в РО- и ТО-классах. Удивительной особенностью этого направления исследований в последние 30 лет является их высокая несвязанность друг с другом, каждый автор (авторский коллектив) как бы открывал эту проблему заново, не сравнивая свои результаты с данными предшественников.

Настоящая статья посвящена анализу исследований, посвященных доказательству эффективности системы РО по сравнению с так называемой системой традиционного обучения (ТО), которые были проведены отечественными психологами, начиная с 60-х гг. прошлого века до наших дней. В целом, все исследования эффективности системы РО можно разбить на три большие подгруппы, включающие анализ развития: 1) сформированности теоретического мышления, умения учиться, а также общего развития познавательной сферы, интеллекта, умения решать нестандартные задачи; 2) мотивационно-потребностной и эмоциональной сферы, учебной мотивации, ценностных ориентиров, особенностей целеполагания и учебной саморегуляции, поисковой активности на уроке, самооценки, тревожности; 3) особенностей учебного климата на уроке, стиля общения учителя с учениками.

В данной публикации мы остановимся на первом блоке переменных, наиболее очевидным образом связанных с академическими результатами и достижениями учащихся. С точки зрения системы РО, обучение в начальной школе должно обеспечить достаточно высокий уровень интеллектуальной готовности, развития логического мышления школьников, который бы позволил им справиться с существенным усложнением школьной программы в средней школе. В современной массовой школе, в средней школе обнаруживается пробуксовывание большинства учащихся, не справляющихся с усвоением систематических курсов математики, физики, химии, биологии и пониманием вводимых в них понятий (математических, лингвистических, физических, химических, биологических), доказательств (геометрия), систематизаций (биология), закономерностей (химия), записей (физика).

Таким образом, цель данной статьи — проанализировать осуществленную работу по эмпирической проверке эффективности внедрения системы РО в российских школах. К сожалению, строгий метаана-

лиз этих исследований оказался невозможным, поскольку в подавляющем большинстве случаев авторы не сообщают полной информации о полученных данных, включая описательные статистики. Кроме того, сравниваются выборки детей прошедших специальный отбор и набранных без отбора, зачастую эта информация вообще не упоминается. Учитывая эти особенности, по ходу анализа публикаций мы будем делать соответствующие оговорки, ограничивающие выводы из них.

1. Сформированность теоретического мышления и его составляющих, результаты сравнительных исследований РО- и ТО-классов

С самого начала разработчики системы РО делали акцент на том, что результат обучения по этой педагогической технологии представляет собой, прежде всего, сформированное теоретическое мышление, в отличие от мышления эмпирического, которое формируется в рамках ТО. Теоретическое мышление, согласно В.В. Давыдову, включает в себя действия мыслительного анализа и обобщения, планирования и рефлексии, возникающие, прежде всего, благодаря изменению содержания обучения школьников в созданных экспериментальных программах обучения русскому языку, математике, окружающему миру и другим предметам и усвоению ими общих способов решения частных задач. Именно диагностике этих составляющих теоретического мышления были посвящены первые исследования, сравнивающие развитие детей в РО- и ТО-классах.

Исследования, проведенные В.В. Давыдовым и его коллегами в Москве и В.В. Репкиным в Харькове уже в 60–70-е гг. [см. о них подробно в: 11], на достаточно большом эмпирическом материале показали, что младшие школьники, обучающиеся по системе РО, в отличие от их ровесников, обучающихся по системе ТО, благодаря систематическому решению учебных задач посредством учебных действий приобретают и демонстрируют основные компоненты теоретического мышления, которые у их сверстников из ТО-классов развиваются в меньшей степени. Речь идет о сформированных действиях мыслительного анализа, содержательного обобщения, рефлексии, абстракции, планирования, ведущих к способности быстро и правильно ориентироваться в новых областях знания [12; 17]. Для каждого из этих действий были разработаны специальные задания, с помощью которых сравнивались результаты детей экспериментальных и контрольных классов. Эти результаты достаточно однозначно свидетельствовали в пользу эффективности обучения по системе РО. По данным авторов этих исследований, большинство учащихся экспериментальных классов овладевали рассматриваемыми мыслительными действиями на один год раньше, чем ученики обычных классов [11; 18]. К сожалению, все данные приводятся в процентах, размер выборок часто отсутствует, статистические критерии

позволяющие оценить статистическую значимость различий с учетом размера выборок, не применялись.

Эти данные согласуются с результатами масштабного исследования Н.В. Репкиной [22], проведенного на материале обобщения результатов по 43 классам РО (N=929) и 25 классам ТО (N=525). Выявлено, что по показателю эмпирического обобщения отсутствуют различия между ТО и РО-классами. Напротив, по показателям содержательных (теоретических) обобщений дети из РО-классов показывают значительно более высокие результаты. Это особенно хорошо видно из данных по сформированности теоретических обобщений и интеллектуальной рефлексии у учащихся сильных РО-классов (приводятся данные по трем группам РО-классов — сильным (туда вошли 10 классов), средним (25 классов) и слабым (8 классов)). К сожалению, в данной публикации не приводится статистика, показывающая наличие статистически значимых различий между группами, также отсутствуют показатели разброса данных, что делает невозможным оценку размера эффекта. Также недостаточно ясными, убедительными и акkuratными представляются результаты исследования В.Ю. Городинской [9], изучавшей особенности содержательного планирования и содержательного анализа у школьников РО- и ТО-классов. В целом, из представленных данных видно, что выраженные в процентах показатели решения задач несколько выше в РО-классах.

Достаточно интересное сравнительное исследование теоретического мышления школьников РО-классов (N=210) и ТО-классов (N=213) было проведено И.Н. Яворской [30]. На выборке детей 7–10 лет было показано, как меняются от 1-го к 4-му классу (использовался срезовый метод, по два класса в каждой возрастной группе) показатели решения серии из четырех типов словесно-логических задач, оценивающих развитие теоретического мышления. В результате было показано, что у детей из классов РО более эффективно формируется теоретический способ решения словесно-логических задач, построенных на основе реляционных суждений, отражающих разные отношения предметов, и на основе атрибутивных суждений разного качества. Исследование не дает ответ на вечный вопрос психолого-педагогических исследований, оценивающих эффективность образовательной системы (был ли это вклад обучения или дети изначально отличались и были сильнее в классах РО), поскольку не имеет лонгитюдный характер. Но данные говорят о том, что у первоклассников РО начальный уровень решения задач на теоретическое мышление был ниже, чем у детей из классов ТО. Это дает некоторые основания для того, чтобы приписывать полученные различия в динамике развития теоретического мышления от 1-го к 4-му классу именно системе обучения, а не изначальному отбору детей в классы РО.

Таким образом, система РО действительно развивает у школьников то, что она ставит во главу угла — теоретическое мышление и его компоненты, в отличие от эмпирического мышления, одинаково успешно развиваемого как в РО-, так и в ТО-классах.

2. Сравнительный анализ познавательного развития и интеллекта в классах РО и ТО

Другое направление исследований связано со сравнительным анализом познавательного развития и интеллекта в РО- и ТО-классах, оцененных с помощью стандартных методик познавательного развития, применяющихся в возрастной психологии. В них делаются выводы об эффективности системы обучения РО на основании того, как выражены у детей, прошедших обучение в ее рамках, интеллект и различные познавательные процессы, включающие память, внимание, вербальное и невербальное мышление, воображение.

В первых исследованиях, проведенных В.В. Давыдовым и его учениками [см.: 11; 17; 21], предполагалось, что система РО «перестраивает» всю систему психических процессов, что ведет к более высоким результатам по показателям произвольной и произвольной памяти и других ВПФ. Результаты исследований младших школьников, обучающихся по новой, экспериментальной, и так называемой обычной (ТО) системе, показывали, что дети экспериментальных РО-классов демонстрируют умение при произвольном запоминании текстов воспроизводить материал без значительных пропусков и изменений, в то время как дети из ТО-классов демонстрировали в основном фрагментарное восприятие текста. Также дети РО-классов, в отличие от детей из ТО-классов, показывали высокий уровень сформированности произвольной памяти как способности воспроизводить смысловые элементы материала [21]. По данным Н.В. Репкиной, относительно высокий уровень развития произвольной и произвольной памяти был обнаружен у 80–90% школьников экспериментального класса и у 20% школьников обычного класса [по 11]. Интересно, что эти результаты существенно отличаются от тех, которые демонстрируют другие современные исследователи [см. о них ниже: 28].

По данным А.К. Дусавицкого [14], обучение, построенное на основе содержательного обобщения, перестраивает весь круг представлений учащихся о предметном мире, перестраивается память, в то время как в контрольной группе (ТО-классы), мышление остается на эмпирическом уровне, а способы произвольного запоминания остаются преимущественно механическими, не логическими. Имели место и различия в развитии интеллекта детей: по данным теста Векслера, показатели умственного развития школьников РО-класса соответствовали старшему подростковому возрасту (там же).

Впоследствии результаты классов РО и ТО по тестам интеллекта неоднократно подвергались анализу [5; 6; 19; 28]. Так, в исследовании А.А. Волочкова [5], включающем анализ данных по 50 второклассникам из РО-классов и 50 их сверстников из ТО-классов, было показано, что в первой выборке интеллект значительно выше ($p < 0,01$) (автор интерпретирует данный результат как свидетельствующий об отборе детей в классы РО по показателю интеллекта). Однако в другом исследовании А.А. Волочкова с соавт. [19] было обнару-

жено отсутствие различий по невербальному тесту Равена на выборке пятиклассников из РО- и ТО-классов Пермского края. При этом сообщается (конкретные данные не приводятся), что РО-классы показывали более высокие суммарные показатели по тесту КОТ, который также обычно рассматривается как вариант теста интеллекта или общих способностей.

По данным И.В. Воронковой [6], полученным на материале восьмиклассников из РО-классов (N=40) и ТО-классов (N=40, гимназический), было также показано определенное преимущество детей из РО-классов по тесту Амтхауэра. Они несколько лучше ($p<0,05$) справились с заданиями на определение общего, поиск аналогий, геометрическое сложение, пространственное воображение и запоминание. Однако все эти данные представляют собой кросс-секционные замеры, что не дает возможности оценить вклад системы обучения при контроле начального уровня интеллекта, что особенно важно в связи с его высокой стабильностью.

В исследовании В.Д. Шадрикова, Н.А. Зиновьевой и М.Д. Кузнецовой [28] анализировались данные по развитию познавательных способностей у детей 3–4-х классов, обучающихся в ТО (N=127), РО (N=62) и системе Л.В. Занкова (N=143) (далее приводим результаты сравнения только между РО- и ТО-классами, поскольку этот тип сравнений находится в фокусе данной статьи). Различия между детьми из РО- и ТО-классов отсутствовали по показателям объема кратковременной памяти (запоминание 10 слов), объема смысловой памяти (запоминание пар слов) и продуктивности произвольного внимания; при этом у первых имелись значимо более низкие показатели объема кратковременной опосредованной памяти и по методикам на оригинальность невербального воображения. По показателям мышления и поискового планирования, по сравнению с детьми из ТО-, дети из РО-классов в среднем отличались более высокими показателями развития планирования, невербального пространственного мышления, мышления по аналогии и классификации. Не было обнаружено различий между учащимися из РО- и ТО-классов по уровню рефлексивного обобщения (методика Зака «Почтальон»), тестам на осведомленность и классификацию. Однако имел место лишь один срез и данные такого типа в связи с этим могут быть проинтерпретированы не как связанные с системой обучения, а как вызванные изначально разными характеристиками детей, попавших в эти классы, так как входной замер отсутствовал.

Во многом аналогичное исследование было проведено на материале пермских школ А.А. Волочковым с коллегами [19], изначально ставящими под сомнение эффективность обучающих программ. В нем на материале сравнения показателей интеллектуального развития, вербальной эрудиции и математической компетентности учащихся 5-х и 8-х классов, обучавшихся в рамках начальной школы по разным типам программ (РО и ТО), удалось получить результаты, показывающие так называемые отложенные эффекты системы обучения. В каждой выборке

было по 50 человек, которые отбирались с помощью рандомизации большей выборки. РО-классы демонстрировали преимущество по показателям вербального интеллекта и вербальной эрудиции, которое сохранялось вплоть до 8-го класса. При этом у пятиклассников РО-классов были менее выражены показатели аналитического мышления (тест КОТ), чем у их сверстников из ТО-классов.

Определенные преимущества в отношении развития мышления у учащихся РО-классов были показаны в ряде диссертационных исследований: И.П. Истоминой [16] на материале лонгитюда одного РО- и одного ТО-класса на материале пространственного мышления, в срезовом исследовании Т.В. Артемьевой [2] на материале вербального мышления и в исследовании Н.В. Дорофеевой [13] на материале решения текстовых математических задач учащимися третьих (пятых) классов. В последнем исследовании было показано, что общий и осознанный способ решения текстовых математических задач на процессы сформирован у значительного количества учащихся РО-классов и незначительного — ТО-классов.

Современные исследователи РО также указывают, по какой программе учились школьники из ТО-классов, что также представляет существенный интерес и может объяснять, почему те или иные различия между системами были получены. Некоторые новые исследования свидетельствуют об отсутствии различий между РО- и ТО-классами по когнитивным переменным и показателям развития мышления. Так, П.И. Васекина и М.С. Котова [4] не выявили различий в уровне абстрактного мышления у учащихся РО (N=41) и ТО (N=44, программа «Начальная школа XXI века») 3–4-х классов Волгограда. Использовалась методика изучения словесно-логического мышления Э.Ф. Замбацянвичене. Полученные результаты кажутся достаточно закономерными и подтверждают положение, с которого мы начали статью — идеи РО интегрированы в практику современного образования, ведь предпосылками для создания этой программы стали основные положения теории Л.С. Выготского, научные идеи развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и А.В. Запорожца.

По данным, полученным В.И. Моросановой и Е.А. Ароновой [18] на старшекласниках Москвы и Красноярска, учащиеся из классов РО отличаются от своих сверстников из классов ТО более высоким уровнем креативности ($p<0,01$). Однако косвенно это противоречит данным полученным В.Д. Шадриковым с коллегами [28], которые на выборке учащихся 3-х классов РО, ТО и занковцев обнаружили, что у учащихся из классов РО самый низкий уровень креативности, по показателю оригинальность невербального воображения из теста Торранса ($p<0,01$).

Можно заключить, что данные по этому блоку когнитивных переменных носят менее однозначный характер. Так, дети РО-классов показывают более высокий уровень интеллекта, что соответствует данным, сообщаемым А.К. Дусавицким [14, тест Векслера], А.А. Волочковым [5, шкала теста СРQ Кетелла], А.А. Волочковым с соавт. [19, тест КОТ], И.В. Во-

ронковой [6, тест Амтхауэра] и В.Д. Шадриковым с соавт. [28, тест Равена]; лишь в одном исследовании различия между РО- и ТО-классами отсутствовали [19, тест Равена]. С другой стороны, современные данные по показателям памяти, внимания, а также показателям аналитического мышления и креативности в целом носят противоречивый характер, не показывая однозначного преимущества учеников из классов РО по сравнению с ТО-классами.

3. Стратегии учебной деятельности, умение учиться и решать нестандартные задачи в РО- и ТО-классах

Важным показателем, свидетельствующим о различиях систем обучения, являются показатели сформированности учебной деятельности, представленные доминирующим типом мотивации, особенностями принятия учебной задачи, целеполагания, рефлексивного контроля, действия оценки, а также сформированностью умения учиться и другими эффективными учебными стратегиями, позволяющими решать нестандартные задачи. В данной публикации мы сконцентрируемся на результатах второго блока.

Серия исследований проведенных Г.А. Цукерман с коллегами [20; 25; 27] на материале 9-классников, решавших тесты на математическую компетентность PISA, сравнивались успешность решения задач, требующих стандартных математических умений, а также умения учиться и умения рассматривать одно и то же явление с разных точек зрения. В этих публикациях исследователи сравнивали не просто классы РО и ТО, а включали два типа ТО-классов — обычные, среднестатистические классы массовых школ и так называемые сильные или продвинутое ТО-классы, в которые проводится отбор учащихся, учителя отличаются достаточно высоким уровнем подготовки, а контингент родителей имеет высшее образование и сопоставим с тем, который выбирает классы РО.

Результаты сравнения девятиклассников из РО-классов (91 школа) с лучшими гимназическими ТО-классами показывают, что подростки из обеих типов школ одинаково хорошо умеют воспроизводить математические факты и методы, проверяемые с помощью традиционных заданий [27]. При этом ученики, обучающиеся по системе РО, демонстрируют более выраженное, чем ученики школ ТО в ее модернизированном варианте, умение учиться, которое оценивалось как умение пользоваться подсказками, даваемыми в ходе решения задачи, а также умение рассматривать одно и то же явление с разных точек зрения, работать с противоречивой и неоднозначной информацией, видеть разные возможности ее интерпретации. Так, в выборке старшеклассников РО не встречалось детей, демонстрирующих низкий уровень работы с противоречием, когда человек либо не видит оснований чужой точки зрения, либо игнорирует частичную правоту одной из точек зрения, т. е. не использует рассуждение по формуле: «С одной стороны... но с другой стороны...» (там же). В выборке

учащихся из ТО-классов таких учащихся было 19%. Высокий уровень критичности мышления, проявляющийся в умении учитывать разные точки зрения на одно и то же явление и работать с противоречием, продемонстрировали 76% учеников из РО-классов и 39% из ТО-классов.

В недавнем исследовании А.Н. Сидневой с соавт. [32] показано, что школьники из РО-классов (N=43), по сравнению со своими сверстниками из ТО-классов (N=73), к 4-му классу обнаруживают более развитое умение ориентироваться на заданное знание при решении задач, в свою очередь связанное с умением выделять в тексте существенное, логическими умениями и долговременной памятью.

В пользу развития в классах РО различных продуктивных показателей учебной деятельности свидетельствуют и данные широкомасштабного исследования Н.В. Репкиной [22]. Оценивались показатели мотивации учебной деятельности, уровень развития познавательного интереса, особенности целеполагания как принятия учебной задачи, сформированность рефлексивного контроля и действия оценки. Однако в целом эти данные представлены недостаточно ясно и подробно, что существенно ограничивает их ценность.

Таким образом, можно заключить, что учащиеся из классов РО, по крайней мере из школ, где РО реализуется в полной мере (91-я школа г. Москвы), демонстрируют значимо более сформированное умение учиться и думать по ходу решения задачи, используя все имеющиеся в ней условия, что позволяет им решать задачи нестандартного типа повышенного уровня сложности, к которым не готовит традиционная школа.

4. Традиционные учебные достижения школьников в классах РО и ТО

Отличаются ли школьники РО-классов более высокими показателями академических достижений? Этого следовало бы ожидать исходя из более высоких показателей сформированности теоретического мышления, интеллекта и умения учиться. Обширные данные относительно эффективности усвоения школьниками РО- и ТО-классов базовых умений, требуемых массовой школой, были получены в уже упоминавшемся исследовании Н.В. Репкиной [22]. В этой публикации были обобщены результаты внедрения системы РО в российских и украинских школах в первой половине 90-х годов (N=929). Оценивались умения и навыки детей к концу обучения в начальных классах (система 1–3), в частности, оценивались орфографический навык, грамматические умения, уровень математических умений (2 задачи повышенной трудности) и вычислительный навык (10 примеров на все действия с многозначными числами). Результаты достаточно красноречиво свидетельствуют о том, что по всем переменным различия между РО- и ТО-классами (по всем группам сильных, средних и слабых РО-классов, средним ТО-классам

и лучшим ТО-классам) отсутствуют. Несмотря на то, что показатели сильных РО-классов чуть выше, чем во всех остальных группах, вполне возможно, что статистическая значимость различий отсутствует (различия не вычислены, и в публикации не приведена информация о разбросе данных, соответственно самостоятельно их вычислить тоже нельзя).

Эти данные соответствуют результатам недавнего исследования Т.О. Гордеевой и О.А. Сычева с соавт. [31], обнаруживших, что современные младшие школьники (3–4-й классы) из РО-классов (N=153) и ТО-классов (N=192) не отличаются по показателям академической успеваемости. Возможно, однако, что это связано не только с системой обучения, но и с разными критериями оценки успеваемости в них.

По данным упоминавшихся выше исследований Г.А. Цукерман с соавт., школьники из лучших РО-классов (91 школа) не отличаются от учащихся лучших гимназий по показателям умения решать стандартные математические задачи (тест PISA).

Наконец, некоторые результаты исследований свидетельствуют о меньшей успешности учащихся РО. Так, по данным упоминавшегося выше исследования А.А. Волочкова с соавт. [19], показатели математической компетентности (по тесту PISA) у пятиклассников РО-классов ниже, чем у их сверстников из ТО-классов.

С опорой на исследования последних 20 лет можно заключить, что полученные результаты не вполне соответствуют ожидаемым «на уровне здравого смысла» и психологической логики: система РО не связана с демонстрацией учащимися более высоких показателей по традиционным показателям успешности обучения, результаты учащихся РО- и ТО-классов соответствуют в среднем друг другу.

Обсуждение

Проведенный анализ результатов сравнительных исследований показывает, что если в начальный период развития сравнительных исследований двух систем обучения результаты публикуемых исследований свидетельствовали о значительных (и однозначных) преимуществах детей из РО-классов, то в 90-е и особенно 2000-е гг. стали появляться исследования, показывающие, что на результаты исследований стоит смотреть более дифференцированно.

Важно учитывать, что школьники РО изначально представляют собой особую выборку, отличающуюся от массовой, как в отношении насыщенности семейной среды, образовательных ценностей родителей, так и в отношении ценностей и уровня подготовленности учителей, выбравших систему РО. На сегодняшний день особенности состава учащихся, педагогов и особенности семейной среды у учащихся из РО-классов признаются современными разработчиками РО [см.: 25]. Уже учитывая эти два фактора, можно было бы ожидать более высоких результатов от школьников РО. Тем не менее, результаты убедительно свидетельствуют и об эффекте системы, ко-

торый проявляется при сравнении школьников РО с близкими им по уровню отбора учащимися (и сопоставимому контингенту их родителей), характеризующимся, прежде всего, сформированностью у них теоретического мышления, умения учиться, т. е. самостоятельно приобретать новое знание, и умения рассматривать одно и то же явление с разных точек зрения и работать с противоречием.

За счет чего имеет место развивающий эффект РО, выражающийся, прежде всего, в сформированности умения учиться самостоятельно и работать с противоречиями? По данным Г.А. Цукерман и И.В. Ермаковой, специально исследовавших этот вопрос с точки зрения внутренних механизмов, критическим фактором позволяющим справляться с наиболее трудными задачами теста PISA, предполагающими наличие умения учиться, является выраженность у учащегося внутренней мотивации. Последняя именуется в РО поисковой активностью и определяется как стремление к решению новых задач, для которых у человека еще нет средств; эта установка активно ценится и развивается на уроках РО. При этом умение учиться не связано с уровнем развития интеллекта [27].

С точки зрения педагогической технологии, следующие основные принципы РО способствуют достижению высоких образовательных результатов: 1) учителем активно поддерживается детская инициатива, ценится опыт поиска и поисковых усилий; при нахождении общего способа действия создается атмосфера азарта, радости от собственных интеллектуальных усилий; 2) новые понятия, соответствующие способам решения задач, не вводятся в готовом виде, учитель создает ситуацию поиска способа решения, поддерживает все догадки детей, исповедуя философию, что «высказывать догадки — не опасно и даже почетно»; 3) найденные признаки ориентировочной основы нового действия закрепляются материально, тщательно фиксируются с помощью схем, с выделением в графической форме наиболее существенного; полученные схемы, в свою очередь, становятся важными инструментами мышления, позволяющими справиться с решением целого класса задач; 4) активно используются «ловушки», особого типа задачи, с целью обеспечения рефлексивного усвоения нового способа действия, т. е. ясного понимания границ его применения; 5) с 1-го по 7-й класс практикуется безотметочное обучение [25].

Данные по блоку когнитивных переменных носят менее однозначный характер. Дети РО-классов показывают более высокий уровень интеллекта, однако неясно, является ли он результатом обучения по системе РО или есть артефакт отбора детей (стихийного или организованного). Данные по параметрам памяти, внимания, аналитического мышления не показывают однозначного преимущества учеников из классов РО, по сравнению с ТО-классами.

Полученные результаты исследований, их рассмотрение в исторической перспективе также во многом объясняют отношение к системе РО в нашем обществе: от эйфории относительно РО в начале 90-х к спаду интереса к ней многих учителей,

видевших в ней лишь набор методических рецептов по использованию отдельных приемов (например, дискуссий) и заданий (например, «ловушек» и пр.) и не увидевших на практике мгновенного успеха детей по стандартным показателям знаний, умений и навыков [1]. В целом же, эти результаты не противоречат представлениям современных разработчиков системы РО относительно возможных эффектов РО, в число которых не входят эти результаты [см.: 24]. По показателям традиционных достижений, к которым по-прежнему продолжает стремиться современная школа (и большинство родителей), дети из классов РО демонстрируют уровень достижений, не превышающий результаты детей из хороших ТО-школ или обучающихся в гимназических классах и лицеях.

Следует также отметить, что, с точки зрения современного научного знания о правилах проведения сравнительных психолого-педагогических исследований и просто доказательной логики, большинство рассмотренных публикаций следует признать недостаточно надежными, так как: 1) в них единожды сравниваются две группы детей из РО- и ТО-классов (часто небольших), т. е. имеет место только один срез и все различия между группами автоматически приписываются системе обучения; серьезная проблема с такими доказательствами состоит в том, что отсутствует контроль начального уровня развития, ведь дети в данных классах могли быть изначально разными; 2) данные часто представлены без описательной статистики (нет средних и стандартных отклонений по переменным), в результате чего невозможно оценить размер эффекта системы обучения; в ряде ранних работ отсутствует информация о размере выборки, что не дает возможности посчитать размер эффекта; 3) отсутствует информация о надежности используемых методик; 4) основной способ представления данных — проценты и выделение трех групп (низкой, средней, высокой, критерии отнесения детей в группу отсутствуют), результаты по которым сравниваются «на глаз», без применения методов математической статистики, дающих информацию о значимости различий.

Особенность ряда рассмотренных исследований (например, Г.А. Цукерман, И.В. Ермаковой, И.Н. Яворской) состоит в том, что они были проведены на материале учащихся 91-й школы, что, очевидно, показывает нам прежде всего возможности РО и отличается от того, что оно в среднем дает. Согласно данным авторитетного специалиста в системе РО Н.В. Репкиной [22], подведшей итог широкомасштабного внедрения системы РО в начальные школы в начале 90-х гг., примерно 20% классов РО показывают уровень сформированности учебной деятельности, сопоставимый с данными, которые были зафиксированы в школах-лабораториях, однако следующие 60% классов показывают существенно более низкий уровень ее сформированности, а в оставшихся 20% классов достичь искомого показателя не удастся, поскольку учителям не удалось в полной мере реализовать систему РО, очевидно, следуя ей лишь формально.

Если изначально предполагалось, что эффективное применение РО способствует более высоким результатам всех детей (если их учить как следует), то появившиеся в последние 20 лет результаты исследований Г.А. Цукерман убеждают, что занимающиеся по одной и той же РО-программе дети демонстрируют выраженные различия: как внутри класса (например, Г.А. Цукерман выделяет группы прорыва, группы поддержки, трудолюбивых), так и между классами (например, Г.А. Цукерман на материале разных классов, поступающих в 91-ю школу и работающих по единым программам РО, но образующих достаточно разные единицы, выделяет, например, «смелый, оптимистичный» и «робкий» классы), что по-разному сказывается как на поисковой активности класса на уроках, так и на результатах обучения.

Неоднородность полученных результатов в классах РО показана в целом ряде исследований. Н.В. Репкина поднимает эту проблему наиболее выпукло, так как она имела возможность проанализировать данные по почти тысяче школьников РО, обучавшихся по этой системе в начале 90-х [22]. Анализ результатов, полученных с помощью большой батареи методик, оценивающих показатели теоретического и эмпирического мышления, интеллектуального развития, учебной мотивации, коллективной сплоченности у детей из разных классов РО, позволил ей выделить три типа классов РО, существенным образом различающихся по уровню сформированности учебной деятельности, названных сильными, средними и слабыми. Этот факт нельзя не учитывать при анализе эффективности системы.

Большой разброс в результатах может быть обусловлен целым рядом факторов, которые в идеале было бы полезно учитывать при оценке этой системы обучения:

— недостаточное владение учителем системой РО, ее конкретными технологиями, связанное с недостаточным уровнем подготовки [см.: 1; 22]. В рамках любой системы обучения высокий уровень компетентности педагогов — ключевой фактор ее успеха [3]. За высоким уровнем компетентности, как правило, стоят высокий уровень интеллектуального развития учителя и его мотивационно-ценностные ориентиры в отношении данной системы обучения;

— личность учителя (например, его ориентация на воспитание свободной, автономной, активной, мыслящей и ищущей личности), создающего в классе учебный климат, дающего поддержку и обратную связь, в результате чего у детей складываются с ним отношения, отличающиеся разной степенью благополучия, поддержки автономии, компетентности, потребности учащихся в принятии. Отношения с учителем — важный медиатор, опосредствующий влияние образовательной программы на развитие учащихся [23; 31];

— когнитивные и личностные особенности детей, входящих в класс, например, наличие в классе гиперактивных, трудных и так называемых педагогически запущенных детей, нарушающих продуктивное течение урока. Более высокие результаты могут иметь место и за счет фактора изначального отбора

детей и их более высокой изначальной подготовки, мотивированности; эти факторы могут быть учтены замером до начала обучения, т. е. проведением лонгитюдных исследований;

— особенности родителей (например, уровень их образования и степень благополучия семьи), с готовностью принимающих систему обучения и ее ценности или регулярно ставящих их под сомнение, выражающих недовольство системой, учителем, программой, не соответствующей их представлениям о «должном»;

— особенности школы как социального института, оказывающего поддержку системе или рассматривающей ее как одну из возможных альтернатив, предлагаемых родителям на выбор в рамках спектра «услуг», предоставляемых школой. Например, наши данные показывают, что в последнем случае результаты школьников 3–4-х классов оказываются хуже, чем в случае, когда все классы начальной школы работают по единой системе (РО).

Выводы

1. Анализ исследований, проведенных с 60-х гг. прошлого века до 20-х гг. текущего века, позволяет сделать вывод о значительном потенциале системы РО в отношении развития теоретического мышления школьников, умения думать и решать нестандартные задачи и учиться самостоятельно. Напротив, школьники РО-классов не отличаются от школьников ТО-классов по показателям развития эмпирического мышления.

2. Полученные результаты не по всем познавательным переменным однозначно свидетельствуют в пользу системы РО. Хотя по показателям развития интеллекта преимущество на стороне РО-классов, по показателям обучения, связанным с решением стандартных задач и демонстрацией знаний и умений, требуемых школьной программой, различия между учащимися РО и ТО-классов в целом не обнаруживаются.

3. Наиболее однозначные результаты показаны в публикациях, основанных на данных школлабораторий в исследованиях 60–70-х гг., опубликованных В.В. Давыдовым и его коллегами, а также на материале 91-й школы г. Москвы, являющейся с

60-х гг. XX в. экспериментальной площадкой РАО. Эти результаты отличаются определенной спецификой, поскольку проведены в базовой школе, демонстрирующей «модели» обучения по системе РО, и опираются на контингент подготовленных учителей, особым образом ориентированных родителей и детей, прошедших определенный конкурс. При этом массовая практика внедрения системы РО в начальную школу показала, что примерно один из пяти учителей не справляется с этой программой, что приводит к результатам, близким к тем, которые показывают в среднем ученики ТО-классов.

4. Необходимо признать, что проведенные исследования эффективности РО далеки от совершенных, надежность некоторых вызывает сомнения. Во многом это связано со сложностью реализации в исследовании идеального дизайна, в котором были бы контрольная и экспериментальная выборка, со случайным приписыванием детей в группы, а также с замерами до и после воздействия (обучения), и, наконец, с тем, что система обучения — это всегда система, включающая множество составляющих (цели, содержание, методы, формы обучения, система оценивания знаний и характер доминирующих отношений в классе).

5. Несмотря на то, что очень мала доля школ, которые на сегодняшний день практикуют в России систему РО Эльконина–Давыдова, массовой школе есть чему поучиться у этой системы обучения в отношении понимания целей и ценностей обучения в школе, изменения содержания, а также традиционных методов и форм и системы оценивания учащихся на уроках, конкретных стратегий и технологий работы учителя с классом. Система РО предлагает на сегодняшний день практически единственную в нашей стране научно обоснованную и научно апробированную педагогическую технологию, способствующую постепенному «взрачиванию» у детей учебной инициативы, самостоятельности, умения думать и умения учиться, умений, крайне важных для достижения успеха в современном сложном мире. Причем эти компетентности полностью соответствуют текущим ФГОСам, согласно которым на выходе из школы государство хочет видеть человека, умеющего учиться, осознающего свои возможности, понимающего как планировать свое будущее и реализовывать интеллектуальный и личностный потенциал.

Литература

1. Антохина В.А. Развивающее обучение в современной школьной практике: тенденции, противоречия, перспективы // Психологическая наука и образование. 2003. Т. 8. № 3. С. 58–67.
2. Артёмьева Т.В. Понимание переносных значений метафор и пословиц младшими школьниками в условиях традиционной и развивающей систем обучения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 19 с.
3. Барбер М., Муриед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.

References

1. Antokhina V.A. Razvivayushchee obuchenie v sovremennoi shkol'noi praktike: tendentsii, protivorechiya, perspektivy [Developing education in modern school practice: trends, contradictions, prospects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2003. Vol. 8, no. 3, pp. 58–67. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Artem'eva T.V. Ponimanie perenosnykh znachenii metafor i poslovits mladshimi shkol'nikami v usloviyakh traditsionnoi i razvivayushchei sistem obucheniya [Understanding the figurative meanings of metaphors and proverbs by younger students in a traditional and developing

4. Васекина П.И., Котова М.С. Уровень развития абстрактного мышления младших школьников в зависимости от программы обучения // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. 2019. № 2 (17). С. 65–68.
5. Волочков А.А. Активность субъекта и развитие учащегося: теория, диагностика и проблемы развивающих технологий. Пермь, ПОИПКРО, 2003. 100 с.
6. Воронкова И.В. Особенности учебной мотивации и интеллектуального развития старших подростков, обучающихся в разных дидактических системах // Психологическая наука и образование. 2003. № 4. С. 80–88.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991. 480 с.
8. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960. 500 с.
9. Городинская В.Ю. Опыт диагностических исследований процесса формирования учебной деятельности младших школьников // Психологическая наука и образование. 1997. Т. 2. № 2. С. 42–46.
10. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов). М.: Педагогика, 1972. 424 с.
11. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
12. Давыдов В.В., Пушкин В.Н., Пушкина А.Г. Зависимость развития мышления младших школьников от характера обучения // Вопросы психологии. 1972. № 6. С. 124–132.
13. Дорофеева Н.В. Психологические особенности решения текстовых математических задач учащимися третьих (пятых) классов в различных условиях обучения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002.
14. Дусаевичкий А.К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 1982. № 3. С. 56–61.
15. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 152 с.
16. Истомина И.П. Особенности развития пространственного мышления у младших школьников различных систем обучения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005.
17. Максимов Л.К. Зависимость развития математического мышления школьников от характера обучения. Вопросы психологии, 1979. № 2. С. 57–65.
18. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Развивающее и традиционное образование: эффекты в личностном развитии старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2004. Том 9. № 1. С. 42–54.
19. Отложенные эффекты модели образования на когнитивное развитие школьников / А.А. Волочков [и др.] // Вестник Пермского Государственного Гуманитарно-педагогического университета. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. 2014. № 1. С. 69–80.
20. Понимание противоречий: микроанализ задач теста PISA-2000 / Цукерман Г.А. [и др.] // Психологическая наука и образование. 2005. Т. 10. № 1. С. 51–63.
21. Реткина Н.В. Память и особенности целеполагания в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 1983. № 1. С. 51–57.
22. Реткина Н.В. Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии, 1997. № 3. С. 40–51.
23. Хэтти Д.А.С. Видимое обучение. Национальное образование, 2017. 496 с.
24. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 68–81.
- learning system Ph.D. (Psychology) Thesis]. Kazan', 2004. 19 p.
3. Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh [How to achieve a consistently high quality of education in schools]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2008. No. 3, pp. 7–60. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Vasekina P.I., Kotova M.S. Uroven' razvitiya abstraktnogo myshleniya mladshikh shkol'nikov v zavisimosti ot programmy obucheniy [The level of development of abstract thinking of primary schoolchildren depending on the curriculum]. *Forum. Seriya: Gumanitarnye i ekonomicheskie nauki = Forum. Series: Humanities and Economics*, 2019, 2 (17), pp. 65–68. (In Russ.).
5. Volochkov A.A. Aktivnost' sub'ekta i razvitie uchashchegosya: teoriya, diagnostika i problemy razvivayushchikh tekhnologii [Subject activity and student development: theory, diagnostics and problems of developing technologies]. Perm', POIPKRO, 2003. 100 p.
6. Voronkova I.V. Osobennosti uchebnoi motivatsii i intellektual'nogo razvitiya starshikh podrostkov, obuchayushchikhsya v raznykh didakticheskikh sistemakh [Features of educational motivation and intellectual development of older adolescents studying in different didactic systems]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2003, 4. pp. 80–88. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
8. Vygotskii L.C. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii [The development of higher mental functions.]. Moscow, APN RSFSR, 1960. 500 p.
9. Gorodinskaya V.Yu. Opyt diagnosticheskikh issledovaniy protsessu formirovaniya uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [The experience of diagnostic studies of the process of formation of educational activities of younger students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 1997. Vol 2. № 2, pp. 42–46. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in training]. Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p.
11. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of Developmental Learning]. – Moscow: INTOR, 1996. 541 p.
12. Davydov V.V., Pushkin V.N., Pushkina A.G. Zavisimost' razvitiya myshleniya mladshikh shkol'nikov ot kharaktera obucheniya [Dependence of the development of thinking of primary schoolchildren on the nature of instruction]. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*. 1972, № 6, pp. 124–132.
13. Dorofeeva N.V. Psikhologicheskie osobennosti resheniya tekstovykh matematicheskikh zadach uchashchimysya tret'ikh (pyatykh) klassov v razlichnykh usloviyakh obucheniya. Avtoreferat dis. kand. psikhol. Nauk [Psychological features of solving textual mathematical problems by students of the third (fifth) grades in various learning conditions Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2002.
14. Dusaevitskii A.K. Zavisimost' mezhdou interesom i trevozhnost'yu v uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [The relationship between interest and anxiety in the learning activities of primary school students]. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*, 1982, 3, pp. 56–61. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Zak A.Z. Razvitie teoreticheskogo myshleniya u mladshikh shkol'nikov [The development of theoretical thinking in primary school students]. Moscow: Pedagogika = Pedagogics, 1984. 152 p.
16. Istomina I.P. Osobennosti razvitiya prostranstvennogo myshleniya u mladshikh shkol'nikov razlichnykh sistem obucheniya. Avtoreferat dis. kand. psikhol. nauk [Features of

25. Цукерман Г.А. Система Эльконина—Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников // Вопросы психологии. 2005. № 4. С—95.
26. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М., ОИРО, 2010. 432 с.
27. Цукерман Г.А., Ермакова И.В. Развивающие эффекты системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова // Психологическая наука и образование. 2003. Т. 8. № 4. С. 56—73.
28. Шадриков В.Д., Зиновьева Н.А., Кузнецова М.Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах / Под общ. ред. В.Д. Шадрикова. М.: Логос, 2012. 232 с.
29. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., Знание, 1974. 315 с.
30. Яворская И.Н. Влияние развивающего обучения на формирование логического мышления младших школьников // Психологическая наука и образование, 2004. № 2. С. 57—67.
31. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N., Pshenichniuk D.V. Academic Motivation of Elementary School Children in Two Educational Approaches – Innovative and Traditional // Psychology in Russia: State of the Art, 2018. Т. 11. № 4. P. 22—39. DOI: 10.11621/pir.2018.0402
32. Sidneva A.N., Vysotskaya E.V., Korotaeva I.V., Mozharovskiy I.L., Shinelis V.A. How Do Primary Schoolchildren Use Concept Definitions in Recognition Tasks? Orientation Towards Given Knowledge in Two Different Educational Systems // Psychology in Russia: State of the Art. 2020. Т. 13. № 2. P. 29—46. DOI: 10.11621/pir.2020.0203
33. Zuckerman G. Developmental education. In A. Yasnitsky, R. Van der Veer, & M. Ferrari (Eds.), The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology (Cambridge Handbooks in Psychology). Cambridge: Cambridge University Press, 2014. P. 177—202. DOI:10.1017/CBO9781139028097.011
- the development of spatial thinking in primary school children of various educational systems, Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2005.
17. Maksimov L.K. Zavisimost' razvitiya matematicheskogo myshleniya ot kharaktera obucheniya [Dependence of the development of mathematical thinking on the nature of learning]. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*, 1979, 2, pp. 57—65. (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Morosanova V.I., Aronova E.A. Razvivayushchee i traditsionnoe obrazovanie: efekty v lichnostnom razvitiі starsheklassnikov [Developmental and traditional education: effects in the personal development of high school students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2004. vol 9. № 1. pp. 42—54.
19. Volochkov A.A. et al. Otlozhennye efekty modeli obrazovaniya na kognitivnoe razvitie shkol'nikov [Delayed effects of the model of education on the cognitive development of students]. Volochkov A.A. et al. *Vestnik Permskogo Gosudarstvennogo Gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Ser. 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Ser. 1. Psychological and pedagogical sciences*. 2014, 1, pp. 69—80. (In Russ.).
20. Tsukerman G.A. et al. Ponimanie protivorechii: mikroanaliz zadach testa PISA—2000 [Understanding Contradictions: PISA—2000 Test Microanalysis]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2005, vol. 10, № 1, pp. 51—63. (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Repkina N.V. Pamyat' i osobennosti tselepolaganiya v uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Memory and specifics of goal setting in the educational activities of elementary school students]. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*, 1983, 1, pp. 51—57. (In Russ., abstr. in Engl.).
22. Repkina N.V. Sistema razvivayushchego obucheniya v shkol'noi praktike [The system of developing education in school practice]. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*, 1997, 3, pp. 40—51. (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Hattie J.A.S. Vidimoe obuchenie [Visible Learning], *Natsional'noe obrazovanie = National education*, 2017. 496 p.
24. Tsukerman G. A. Chto razvivaet i chego ne razvivaet uchebnaya deyatel'nost' mladshikh shkol'nikov? [What develops and what does not develop the educational activity of elementary schoolchildren?]. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*, 1998. 5, pp. 68—81. (In Russ., abstr. in Engl.).
25. Tsukerman G.A. Sistema El'konina—Davydova kak resurs povysheniya kompetentnosti rossiiskikh shkol'nikov [The Elkonin—Davydov system as a resource for improving the competence of Russian schoolchildren]. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*. 2005, no. 4, pp. 84—95. (In Russ., abstr. in Engl.).
26. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti [The development of academic independence]. Moscow, OIRO, 2010. 432 p.
27. Tsukerman G.A., Ermakova I.V. Razvivayushchie efekty sistemy D.B. El'konina — V.V. Davydova [Developing effects of the system D.B. Elkonina—V.V. Davydova]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2003. Vol. 8, no. 4, pp. 56—73. (In Russ., abstr. in Engl.).
28. Shadrikov V.D., Zinov'eva N.A., Kuznetsova M.D. Razvitie mladshikh shkol'nikov v razlichnykh obrazovatel'nykh sistemakh [The development of primary schoolchildren in various educational systems]. Shadrikov V.D. (eds.). Moscow: Logos, 2012. 232 p.
29. El'konin D.B. Psikhologiya obucheniya mladshago shkol'nika [Psychology of teaching a primary school student]. Moscow, *Znanie = Knowledge*, 1974. 315 p.

30. Yavorskaya I.N. Vliyanie razvivayushchego obucheniya na formirovanie logicheskogo myshleniya mladshikh shkol'nikov [The influence of developing learning on the formation of logical thinking of primary school students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2004, № 2, pp. 57–67. (In Russ., abstr. in Engl.).
31. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N., Pshenichniuk D.V. Academic Motivation of Elementary School Children in Two Educational Approaches – Innovative and Traditional. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018. Vol. 11, № 4, pp. 22–39. doi 10.11621/pir.2018.0402
32. Sidneva A.N., Vysotskaya E.V., Korotaeva I.V., Mozharovsky I.L., Shinelis V.A. How Do Primary Schoolchildren Use Concept Definitions in Recognition Tasks? Orientation Towards Given Knowledge in Two Different Educational Systems. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, № 2, pp. 29–46. Doi: 10.11621/pir.2020.0203
33. Zuckerman, G. (2014). Developmental education. In A. Yasnitsky, R. Van der Veer, & M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 177–202). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139028097.011

Информация об авторе

Гордеева Тамара Олеговна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация; ведущий научный сотрудник Международной лаборатории Позитивной психологии личности и мотивации, Высшая школа экономики (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Information about the author

Tamara O. Gordeeva, Doctor of Psychology, Professor, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; Leading Researcher, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Получена 30.06.2020

Принята в печать 06.11.2020

Received 30.06.2020

Accepted 06.11.2020

Новый образовательный дискурс: благополучие школьников

К.Н. Поливанова

Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ),
Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolygonova@mail.ru

В статье прослежена логическая последовательность появления в общественном дискурсе конструктов «качество жизни», «благополучие». Показано, что постепенно с конца 60-х гг. XX в. в социально-экономической и общественной сфере происходит поворот к инвестициям в сферы образования и здравоохранения, разрабатываются индикаторы благополучия. В рамках экономики благополучия показано, что вклады в качество жизни усиливают экономическое развитие. На примере анализа широкомасштабного проекта PISA прослеживается все увеличивающийся массив данных относительно благополучия школьников. Показано, что на протяжении шести последовательных волн проекта PISA происходит расширение исследовательского интереса от фиксации академических достижений в разных странах к индикаторам качества образовательной среды и затем к обсуждению благополучия школьников. Исходно характеристики школьной среды анализировались как факторы, способствующие повышению академических достижений. Начиная с 2015 г., благополучие изучается как таковое, признается важность самочувствия и переживаний школьника вне их связи с достижениями. Благополучие школьников описывается как совокупность таких его составляющих, как когнитивное, психологическое, социальное, физическое, материальное благополучие. В статье утверждается, что такой поворот свидетельствует о существенном изменении самого конструкта «образование»: оно теперь рассматривается не только как подготовка к будущей жизни через достижение школьником образовательных результатов, но и как часть жизненного цикла, ценная сама по себе.

Ключевые слова: благополучие школьников, проект PISA, образовательные результаты, академические достижения.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда в рамках научного проекта №19-18-00271.

Для цитаты: Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 26–34. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>

New Educational Discourse: The Well-Being of Schoolchildren

Katerina N. Polivanova

Research University “Higher School of Economics” (NRU-HSE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolygonova@mail.ru

The article traces the logical sequence of the emergence of the constructs “quality of life” and “well-being” in the public discourse. It is shown that gradually since the end of the 60s of the XX century, the socio-economic and public sphere is turning to invest in education and health, indicators of well-being are being developed. Within the framework of the economy of well-being, it is shown that contributions to the quality of life enhance economic development. The analysis of the wide-scale PISA project shows an increasing body of data on the well-being of schoolchildren. It is shown that over the course of six successive waves of the PISA project, research interest has expanded from recording academic achievements in different countries to indicators of the quality of the educational environment and then to discussing the well-being of schoolchildren. Initially, the characteristics of the school environment were analyzed as

factors that contribute to improving academic achievement. Since 2015, well-being has been studied as such, recognizing the importance of a student's well-being and experiences outside of their relationship to achievement. The well-being of schoolchildren is described as a set of its components such as cognitive, psychological, social, physical, and material. The article states that this turn indicates a significant change in the "education" construct itself: it is now considered not only as a preparation for the future life through the achievement of educational results by the student, but also as a part of the life cycle, valuable in itself.

Keywords: well-being of school children, the PISA project, educational results, academic achievements.

Funding. This work was supported by a grant from the Russian Science Foundation within the framework of scientific project No. 19-18-00271.

For citation: Polivanova K.N. New Educational Discourse: The Well-Being of Schoolchildren. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 26–34. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>

Введение

Последние десятилетия появляется все больше публикаций, в которых обсуждается термин «благополучие» (well-being) применительно к детям, а также применительно к системе образования и тому, как ученик чувствует себя в ней. В 2019 г. опубликовано более 440 тысяч статей со словом «благополучие» в названии, из них 162 тысячи — со словами «благополучие детей». Растет и число журналов, специально посвященных теме благополучия или субъективной удовлетворенности жизнью, счастья и т. д., в их числе «Journal of Happiness Studies» или «Applied Research in Quality of Life (Springer)»; проводятся международные конференции, например, в Швейцарии в 2017 и 2019 гг. [36].

Существует много определений конструкта «благополучие», в том числе и в пространстве образования. Как правило, набор индикаторов, определяющих благополучие, задается исследовательскими вопросами и гипотезами [в частности, см.: 1; 8]. Можно сказать, что под благополучием, не только психологическим, понимают «облако смыслов» — хаотическое единство характеристик, указывающих на то, что человеку «хорошо».

Традиционно, говоря об образовании, всегда обсуждают вопросы качества образования в терминах академических достижений. Но сегодня на фоне все увеличивающегося массива публикаций про благополучие можно перефразировать вопрос из статьи Мишеля Рустина: «Общества вроде нашего становятся богаче, но становятся ли они счастливее?»¹ [33; 67] следующим образом: «Системы образования обеспечивают все более высокие образовательные достижения, но счастливы ли дети в образовании?». Такой вопрос, если мы обнаружим, что он действительно возникает, указывает на появление нового образовательного дискурса: образование далее рассматривается не только как средство (условие) получения некоторых результатов (неважно, собственно академических предметных или метапредметных,

личностных) или образование само по себе должно быть нетравмирующим, связанным с положительными эмоциями школьника.

Мы фокусируем свой исследовательский интерес вокруг нескольких взаимосвязанных вопросов:

- Относительно каких более широких дискурсов имеет смысл говорить о благополучии в рамках системы образования?
- Действительно ли благополучие обсуждается в контексте образования?
- В какой мере о благополучии говорят как о факторе академических достижений, или благополучие само по себе становится индикатором качества? — наиболее важный для нас и наиболее сложный вопрос.

Понятно, что однозначно и окончательно ответить на все эти вопросы в рамках данной статьи невозможно. Но поставить эти вопросы и начать их обсуждение представляется весьма важным.

Мы можем проследить логику появления дискурса благополучия (в первой части статьи) и постепенного включения дискурса благополучия в образовательную политику и образовательные практики и (во второй части статьи) обсудим конструкт качества образования, прослеживая изменения в фокусах исследования. Материалом для такого анализа мы выбрали проект PISA, поскольку это долгосрочный проект, его результаты представлены в многочисленных публикациях, основаны на обширной базе данных. Кроме того, в отличие от анализа отдельных статей, прослеживание смещения фокусов обсуждения образования в рамках одного международного проекта дает возможность проследить динамику появления и развития образовательного дискурса в единой логике.

Конструкт «благополучие» в широкой социальной и экономической перспективе

Естественно предположить, что существенное изменение образовательной повестки не могло произой-

¹ «Societies like ours are getting richer, but are they getting any happier?»

ти вследствие чьего-то отдельного решения, вследствие влияния какого-то одного фактора. Мы считаем, что появление нового тренда в обсуждении образования (и шире — всей социальной сферы) было обусловлено констелляцией различных условий из разных областей социальной жизни и экономики.

Традиционные рассуждения о переходе к обществу знания, об обществе постмодерна, как правило, центрируются вокруг проблем организации образования. А при обсуждении образования на первый план выходят темы самого *процесса* обучения и *результата* обучения. При этом процесс, как правило, описывается в терминах организации, а результат — как индивидуальное качество обучаемого.

Вся система образования индустриального общества, исполнявшая общественный (или государственный) заказ, совершенно игнорировала заказ самого человека, попавшего в систему образования. Довольно жесткая система экзаменов и форм принуждения² указывает на то, что интересы и переживания, а то и страдания индивида никак не вписаны в образ этой системы.

Если мы указываем на изменение дискурса, то неизбежно вынуждены обсуждать причины этого изменения. Мы предполагаем, что появление благополучия в контексте образования обусловлено различными «большими трендами» и не может быть сведено к единственному триггеру или причине. Можно выделить несколько таких больших трендов. Не претендуя на абсолютную полноту, мы можем, тем не менее, выстроить следующую логику включения в общественный и научный дискурс этого понятия.

Успехи медицины к концу XX в. привели к существенной победе над болезнями, к снижению показателей смертности и увеличению продолжительности жизни, и встает вопрос о качестве отвоёванной у болезней жизни [34]. Тогда же, примерно в последней трети XX в., появляется понятие «successful ageing», поворачивающее взгляд исследователей на обстоятельства благополучного старения, а не просто продление лет жизни [16]. То есть поначалу благополучие обсуждается в контексте «качества жизни», причем в медицинском аспекте [9].

Далее качество жизни как важная характеристика преодолевает рамки медицинского дискурса и проникает в другие сферы — обсуждения развития и экономики. Начиная с 1960-х гг. ООН разрабатывает соответствующие индикаторы, а до того в качестве показателя использовались сугубо экономические индикаторы (индекс номинальной заработной платы, деленный на индекс цен, индекс потребительских цен — на товары и услуги определенного набора). Позже были разработаны новые индикаторы — индекс физического развития качества жизни с учетом следующих показателей: 1) ожидаемая продолжительность жизни по достижении возраста 1 года; 2) уровень младенческой смертности; 3) грамотность взрослого (старше 15 лет) населения. Сегодня при-

меняется индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП), который включает три частных индекса: 1) продолжительность предстоящей жизни при рождении; 2) грамотность населения; 3) реальный ВВП на душу населения (в долларах США). То есть происходит сдвиг представлений о качестве от условий, обеспечивающих физическое выживание, к идее удовлетворения потребностей индивида [4].

По мере того, как представление о благополучии все глубже проникает в экономические дискуссии, оно становится своеобразным компасом политики; параллельно разрабатываются инструменты измерения показателей, свидетельствующих о большем или меньшем благополучии граждан, а проводимые экономические реформы ориентированы не только на рост традиционных экономических показателей, но и на такие характеристики общества, как удовлетворенность жизнью, здоровье, доступ к образованию и т. д. Сегодня есть убедительные свидетельства того, что связь между традиционными экономическими показателями успешного развития и благополучием граждан сложная и двунаправленная. Доказано, в частности, что хорошее материальное положение и субъективное благополучие идут параллельно, например, инвестиции в развитие социальных услуг, в инфраструктуру городов, повышение качества образования (в частности, профессиональных образовательных программ и высшего образования) и медицинской помощи приводит к улучшению человеческого капитала и, в свою очередь, влияет на рост экономических показателей. Индивидуальное благополучие и долгосрочный экономический рост взаимно усиливают друг друга. Среди важных каналов взаимного усиления экономики и благополучия обычно называют образование и профессиональные навыки, здравоохранение, социальную защиту и гендерное равенство [18].

Конец XX в. и начало XXI в. ознаменовались существенными изменениями в семейной сфере: массовая семейная модель — отец-добытчик и мать, ведущая домашнее хозяйство, несколько несовершеннолетних детей — постепенно начинает уступать место иным моделям: уменьшается размер семьи, растет число разводов, позже рождается первенец, число детей в семье падает: суммарный коэффициент рождаемости 1,892 в 1990 снизился до 1,579 к концу 2010-х гг. [3]. Расширяется спектр приемлемых семейных моделей, увеличивается число детей, растущих в семьях с одним родителем. Как правило, первенец в семье появляется у более старших родителей. При этом в целом в мире признается общий постепенный рост благосостояния, т. е. семьи становятся более обеспеченными, и есть свидетельства того, что растет образованность, а образовательные достижения детей меньше зависят от уровня образованности родителей [7; 10].

Также следует указать на работы Дж. Арнетта [12], который ввел понятие «emerging adulthood» —

² Телесные наказания в государственных школах Великобритании отменены Парламентом лишь в 1987 г.

появляющаяся взрослость — период после 20 лет, в течение которого традиционно молодой человек совершал некоторые важные для всего жизненного цикла действия: заканчивал обучение, вступал в брак, начинал регулярную профессиональную карьеру, отделялся от родителей. К концу XX в., по Арнетту, эти рубежные решения откладываются на более позднее время, а подчас и вовсе отменяются.

Эти существенные социальные изменения не могут не отражаться на том, как конструируется в науке и, главное, в общественном сознании детство.

Социальное конструирование детства: Being-Becoming

На протяжении всего XX века детство рассматривалось в терминах «недо-»: от незрелости к зрелости, от неспособности к способности, от некомпетентности к компетентности. С ростом интереса к изучению детства стал обнаруживаться и преодолевать крен в сторону недооценки детства/ребенка как чего-то/кого-то сущностного, существующего само по себе, *per se* [31; 35].

Вся психология развития в широком смысле есть психология преодоления недостаточности. По Э. Бурман, психологию развития следует рассматривать не только как науку, описывающую процессы взросления, но и как идеологическую рамку должностования; преодоление незрелости есть норма детства и основное ее назначение [13]. Преодоление парадигмы недостаточности можно вести от масштабного международного проекта «Детство как социальный феномен» (Childhood as a social phenomenon) [19]. Л. Аланен прямо указывает на то, что отношение поколений (дети vs. взрослые) прямо может быть трактовано по аналогии с гендерными противопоставлениями [11]. Еще в 1977 г. Денцин указывал, что конструкт «дитя» — это абстракция со своим собственным смыслом, это особая социальная реальность: «быть определенным как ребенок — значит быть ребенком» [14].

Почему обсуждение способов конструирования детства важно в контексте дискурса благополучия? Потому что если детство это период, который необходимо преодолеть, то условия этого преодоления оказываются не столь важными, а самочувствием «преодолевающего» можно пренебречь.

Изменение «полагания» детства и ребенка представляется важным в контексте культурно-исторической теории. С одной стороны, современные общественные науки отказываются от прямого смыслового использования термина «социализация», указывая на необходимость учета и обсуждения участия самого ребенка в процессе своего развития [29], что является фокусом культурно-исторической и деятельностной теорий. С другой стороны, это направление исследований возвращает нас к необходимости вновь обратиться к важнейшим положениям Выготского относительно социальной ситуации развития и, главное, переживания [2]. Вероятно, сегодня

необходимо обратиться к этим базовым конструктам, но уже в отношении к изменившимся приоритетам в изучении взросления и развития.

Благополучие в образовательной политике: PISA

Одним из наиболее влиятельных проектов в области образования является проект PISA, реализуемый ОЭСР (OECD), начиная с 2000 г., когда была проведена первая волна исследования. Цель исследования PISA, как это отражено в первых документах проекта [20], оценить, обладают ли учащиеся, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми для полноценного будущего функционирования в обществе. Помимо оценки образовательных достижений 15-летних школьников изучалось влияние на эти достижения различных факторов, связанных с учащимися и их семьями, школой и образовательными возможностями, существующими вне школы.

В отличие от Международной Ассоциации по оценке учебных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievements), которая реализует проекты TIMSS и PIRLS, Организация экономического сотрудничества и развития, организация, запустившая и продолжающая проект PISA, не является лишь образовательной — идеология PISA с самого начала фокусировалась на образовании, но рассматривала его как часть экономики и политики. Поэтому понятно, что первый доклад по PISA начинался словами: «Хорошо ли ученики готовы к будущей жизни?» [20].

Исследование проводится раз в три года на репрезентативных выборках 15-летних школьников, оценивается грамотность, т. е. способность использовать знания из трех основных образовательных областей — чтение, математика и естествознание — в реальных жизненных ситуациях. Каждая из волн фокусируется на одной из этих трех областей знания: большая часть заданий измеряет одну из грамотностей, меньшая часть — остальные две. Сегодня исследование PISA можно считать наиболее авторитетным среди сравнительных международных исследований. В нем в последней волне 2018 г. приняли участие 79 стран-членов ОЭСР и стран-партнеров по исследованию и территорий, около 600 тысяч школьников. В исследовании 2018 года основное внимание уделялось читательской грамотности и выявлению тенденций развития читательского образования в мире за последние годы.

Но фокус исследования постепенно смещается. В своем кратком дайджесте по итогам последней волны PISA-2018 А. Шляйхер, руководитель проекта от ОЭСР, в частности утверждает, что PISA демонстрирует возможности образовательных систем не только обеспечивать высокие достижения, но и создавать условия, поддерживающие благополучие школьников [28].

Ниже мы проследим появление и трансформацию фокусов, ассоциирующихся с благополучием, и соб-

ственно конструкт «благополучие школьников» в материалах, связанных с PISA — отчетах, дайджестах, материалах по разработке шкал и т. д. Мы исходим из того, что PISA является удачным «зеркалом» образовательного дискурса вследствие своей авторитетности, продолжительности во времени и широчайшей эмпирической базы.

Мы высказываем два предположения:

- на протяжении последних 20 лет в образовательной повестке растет интерес к конструкту «благополучие»;
- обсуждение и измерение благополучия постепенно эмансипируется и все меньше связывается с академическими достижениями, приобретая статус самостоятельной характеристики качества образовательной среды.

Проследим динамику появления проблематики благополучия в проекте PISA. Для этого мы рассмотрим серию публикаций отчетов по PISA, обращая внимание на описание результатов анкетирования школьников и администраторов школ и описание данных, которые хотя бы отдаленно указывают на самочувствие школьников. Эмансипацию конструкта «благополучие» от прямого соотнесения с академическими достижениями мы будем фиксировать по тому, имеются ли прямые указания на связь благополучия с успехами в тестах³.

Первые материалы по первой волне, проведенной в 2000 г., были опубликованы в отчете 2001 г. [20]. С первых строк этого важнейшего документа заявлена тема *образования как подготовки к будущему*.

В этом первом отчете нет упоминания о благополучии, но есть понятие школьного климата, а также различие школьного климата и дисциплинарного климата. В частности, подчеркивается важность учительской поддержки, противодействия буллингу и др., обсуждается вовлеченность в школьную жизнь (*engagement with school*); указывается, что в 20 из 28 стран ОЭСР (столько стран участвовали в первой волне) более четверти респондентов согласились с утверждением, что они не хотят ходить в школу. Причем указывается, что даже в странах с высоким уровнем достижений — в Австралии, Канаде и Корее — число таких школьников составляет от 30 до 37%. В странах с меньшими академическими достижениями, например, Дании, Мексике, Португалии и Швеции, процент таких нежелающих посещать школу меньше 20%. Более чем в половине стран ОЭСР большинство школьников согласны с утверждением, что в школе им скучно. Однако в заключение авторы признают, что, вероятно, отторжение школы в этом возрасте (15 лет) следует признать довольно обычным, хотя и не неизбежным. В целом, более 87%

школьников считают школу местом, где они легко заводят друзей [21].

В отчетах по второй волне, PISA-2003, также представлена глава, подробно описывающая школьный климат с разных сторон. В целом, в конструкт «школьный климат» включены ожидания педагогов и школьников, обсуждается индекс учительской поддержки. По этому индексу обнаружены существенные различия между странами. Однако необходимость обсуждения этого показателя, судя по общей логике текста, объясняется не самой по себе ценностью отзывчивости педагогов («*responsiveness*»), а ее связью с образовательными достижениями. Если поначалу специально обсуждались практики учебной работы (время на объяснение, проектные задания и т. д.), то теперь появляются вопросы о готовности педагога помочь в случае возникновения учебных трудностей: «Если мне нужна дополнительная помощь, я получу ее от моего учителя». Подчеркивается, что особенно важна учительская поддержка для детей с низкими образовательными достижениями.

Отметим дополнительно, что РФ по этому кругу переменных выглядит весьма странно: например, в среднем по ОЭСР 48% школьников посещают школы, в которых директора считают отсутствие в школе реальной проблемой, влияющей на обучение. В РФ этот показатель 90%. 86% — в школах, где проблемой остаются пропуски уроков при 30% в среднем. Неуважение к педагогам — 49% против 22% в среднем [22]. С другой стороны, школьники оценивают ситуацию в школе (на уроках математики, поскольку в 2003 г. в центре внимания была математическая грамотность и все вопросы, если упоминались уроки, содержали уточнение «уроки математики»⁴) лучше, чем в среднем [6].

Таким образом, конструкты, связанные с жизнью в школе, продолжают рассматриваться как связанные с академическими достижениями.

В третьей волне, PISA-2006, основное внимание было уделено естествознанию, в том числе появился конструкт «вовлеченность» (*engagement*) — не только как вовлеченность в школьную жизнь, но и как стремление знать и понимать естественные науки. Появился конструкт «самоэффективность» (*self-efficacy*) в естественных науках. Эта переменная была применена впервые и ее операционализация весьма интересна: это проценты ответов школьников разных стран на прямые вопросы, могут ли они легко или с небольшим усилием решать практические задачи, требующие естественнонаучного знания, например, объяснить, почему землетрясения происходят чаще в одних районах, чем в других; распознать научный вопрос, лежащий в основе газетного со-

³ Добавим, что мы в рамках данного текста сознательно отказываемся от критики фрейма шкал, используемых для измерения благополучия в рамках PISA, в частности потому, что PISA не является собственно психологическим проектом, и потому, что разработка шкал ограничена жестким условием возможности применения используемых инструментов в разных странах с различным культурным бекграундом (что прямо указывается в разделах, описывающих конструкт «благополучие»).

⁴ В каждом цикле основное внимание (две трети времени тестирования) уделяется одному из трех указанных выше направлений исследования. По двум другим получается обобщенная характеристика грамотности учащихся в данной области. В 2000 г. основное направление — «грамотность чтения», в 2003 г. — «математическая грамотность», в 2006 г. — «естественнонаучная грамотность».

общения о проблеме здоровья; интерпретировать научную информацию, представленную на маркировке пищевых продуктов и т. д. Далее, и это важно, если мы пытаемся проследить изменение фокуса описания образования, мы обнаруживаем, что, с одной стороны, самоэффективность рассматривалась как фактор достижения образовательных результатов, с другой — как самостоятельная характеристика, самостоятельный результат (или характеристика) системы образования [23].

PISA-2009 представила кроме описания академических достижений большой объем данных по эффективным школам и эффективным системам образования. В области школьной жизни мы находим продолжение линии обсуждения школьного климата, а именно анализ индекса учительской поддержки. В целом, продолжена линия измерения круга переменных, определенного в 2006 г. [24; 25].

PISA-2012 продолжает основные линии изучения академических достижений и характеристик школьной жизни и общих характеристик школьников, но также, как и раньше, в контексте достижений [26]. Но третий том отчета по этой волне специально посвящен факторам, которые в целом можно назвать переживаниями, связанными со школой. В частности, особый параграф посвящен тревожности. Показано, что высокая тревожность⁵ связана со стрессом, напряжением, боязнью [математики]. Школьники, испытывающие тревогу, показывают результаты ниже, чем те школьники, которые тревоги не испытывают. Тревожность в целом по международной выборке проявляют около 30% школьников (они согласились с утверждением, что чувствуют беспомощность при решении математических задач); выше эта доля среди слабо успевающих школьников — 35%, но, обратим внимание, что 24% хорошо успевающих школьников также сообщают о чувстве беспомощности⁶.

Однако все эти характеристики неучебного характера — тревога, стресс, чувство принадлежности к школе, уверенность в поддержке педагогов — описываются в связи с образовательными достижениями. Продолжает реализовываться поиск факторов, способствующих высоким академическим достижениям. Переживания школьников вплоть до следующего цикла (2015 г.) не являются предметом самостоятельного интереса.

Наконец, в волне 2015 года происходит существенный перелом. Один из томов отчета, третий, прямо называется «Благополучие школьников» [27; 28]. Далее, по волне 2018 г., описание результатов по измерению переменных, связанных с благополучием, продолжается [29]. Представлен обзор показателей благополучия подростков, который охватывает как негативные (например, тревога), так и позитивные (например, интерес, мотивация к достижению) характеристики, связанные со здоровым развитием. Большая часть

данных о самочувствии основана на ответах школьников на вопросы анкеты, которые, как написано в отчете, дают подросткам возможность выразить, как они себя чувствуют, что они думают о своей жизни и какие у них есть устремления к будущему.

Благополучие школьников определяется как совокупность «частных» благополучий: психологического (представления о собственной жизни, о своем будущем, включенность в школьную жизнь и др.) когнитивного (знания и навыки, обеспечивающие эффективное участие в современной жизни), социального (качество социальных связей), физического (здоровье, физическая активность, здоровые пищевые привычки) и материального (материальные возможности семьи обеспечить нужды подростка и возможности системы образования поддержать обучение и развитие). Благополучие же в целом квалифицируется как то, что необходимо школьникам, чтобы жить счастливой и полноценной жизнью, т. е. благополучие, в первую очередь, определяется как качество жизни школьников и теперь не связывается напрямую с будущими успехами или достижениями. Прямо указывается на то, что, инвестируя в будущие результаты деятельности детей и подростков, чрезвычайно важно, чтобы политики и педагоги обращали внимание на благополучие учащихся уже сейчас, пока они находятся в школе [29].

Утверждается, что значимой связи между удовлетворенностью жизнью и академическими достижениями нет. Необходимо, однако, сделать важное уточнение. Поскольку в конструкт «благополучие» включается пять разнородных составляющих, наличие или отсутствие связей носит парциальный характер. Так, тревожность, по данным исследования, связана с учительскими практиками: школьники, сообщавшие о поддерживающих учительских практиках, с меньшей вероятностью говорили о тревоге. Мотивация, по данным исследования, связана с академическими успехами. Наиболее мотивированные школьники показывали результаты на 38 пунктов выше низко мотивированных школьников, что соответствует более чем году обучения [28]. Мотивация может быть связана с удовлетворенностью жизнью: более мотивированные показывают большую результативность к учебным вызовам. Образовательные планы на будущее сильно связаны с удовлетворенностью жизнью. Материальное благополучие — достаточность материальных средств удовлетворения образовательных потребностей, т. е. оснащенность школы — также связано с достижениями.

Также в целом, по данным PISA-2015 и PISA-2018, показано, что школьная жизнь связана с благополучием; в частности, наиболее важными для 15-летних подростков являются такие сферы, как удовлетворенность внешностью, отношения с родителями и школьные события [30]. И вновь, как мы уже видели

⁵ Поскольку цикл 2012 года был посвящен математике, вопросы относительно отношения к учебе были сформулированы относительно математики, например, «на уроках математики я испытываю неуверенность...».

⁶ <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

по интерпретации итогов волны 2015 года, благополучие приобретает статус самостоятельной характеристики школьной жизни.

Заключение

Понятие психологического благополучия достаточно хорошо известно в психологии, разработано, изучается. Но здесь мы обращаем внимание на поворот в оценке качества образования, на поворот в сторону признания важности качества жизни, качества школьной среды не только как условия или фактора академической успешности, но и самого по себе, здесь и сейчас. Произошло признание необходимости об-

ращать внимание на благополучие школьников как таковое, далеко не только потому, что оно связано с будущим.

Еще один аспект нового взгляда на образование, которого мы не коснулись в данной статье, но также набирающий силу, связан с признанием индивидуальных различий, индивидуальной сензитивности к требовательной образовательной среде с возможными негативными последствиями [32; 36]. Если вдуматься, это также свидетельство не просто новых трендов в образовании, но реконструкции образования как такового, поскольку исторически образование конструировалось как форма подготовки к будущей жизни, теперь же оно рассматривается как форма проживания собственной жизни.

Литература

1. Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 6. С. 114–120.
2. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собрание сочинений. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 244–269.
3. Заракровский Г.М. Качество жизни населения России. М.: Litres. 2017. 400 с.
4. Клименко А.В. и др. Актуальные оценки состояния социальной сферы Российской Федерации в зарубежных источниках: препринт WP8/2017/01, 2017. Актуальные оценки состояния социальной сферы Российской Федерации в зарубежных источниках: препринт WP8/2017/01 / А.В. Клименко, В.А. Королев, Д.Ю. Двинских, Н.А. Рычкова, И.Ю. Сластихина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики. 2017. (Серия WP8 «Государственное и муниципальное управление»). 44 с.
5. Лебедева Л.С. «Качество жизни»: ключевые подходы и структура понятия // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. № 4. С. 68–80. doi:10.145.15/monitiring.2018.4.04
6. Поливанова К.Н. Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 4. С. 19–30. doi:10.17759/pse.2015200402
7. Поливанова К. Н. Современное родительство как предмет исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 3. С. 1–11. doi:10.17759/psyedu.2015070301
8. Умняшова И.Б. Анализ подходов к оценке психологического благополучия школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 3. С. 94–105. doi:10.17759/bppe.2019160306 (дата обращения: 15.08.2020).
9. Ушаков И.Б. Качество жизни и здоровье человека. М.: Воронеж: Истоки. 2005. 131 с.
10. Щербакова Е.М. Молодежь СНГ, демографический портрет [Электронный ресурс] // Демоскоп Weekly, 2016. № 711–712. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2017/0711/barom01.php> (дата обращения: 17.08.2020).
11. Alanen L. 'Gender and Generation. Feminism and the "Child Question" ' in Qvortrup J., Bardy M, Sgritta G.and Wintersberger H. (eds) / Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot a.o.: Avebury, 1994. P. 27–42.

References

1. Vodyakha S.A. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starsheklassnikov [Features of high school students' psychological well-being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2013. Vol. 18, no. 6, pp. 114–120. (In Russ.).
2. Vygotskii L. S. Problema vozrasta [Age problem] // *Sobranie Sochinenii* [Collected works]. Moscow: Pedagogika. 1984. Vol. 4, pp. 244–269. (In Russ.).
3. Zarakovskii G. Kachestvo zhizni naseleniya Rossii [Quality of life of the population of Russia], Moscow: Litres, 2017. (In Russ.).
4. Klimenko A.V. et al. Aktual'nye ocenki sostoyaniya social'noj sfery Rossijskoj Federacii v zarubezhnykh istochnikah [Actual assessments of the state of the social sphere of the Russian Federation in foreign sources] preprint WP8 / 2017/01, 2017. / A.V. Klimenko, V.A. Korolev, D.Ju. Dvinskih, N.A. Rychkova, I.Ju. Slastihina; Nac. issled. un-t "Vysshaja shkola jekonomiki [Higher School of Economics]". M.: Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki. 2017. (Serija WP8 "Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie" [State and municipal governing]). 44 p. (In Russ.).
5. Lebedeva L.S. "Kachestvozhizni": klyuchevyepodkhody i struktura ponyatiya ["Quality of life": key approaches and concept structure]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Jekonomicheskie i social'nye peremeny*. [Public opinion monitoring: Economic and social changes], 2018. No. 4, pp. 68–80. (In Russ.). doi:10.145.15/monitiring.2018.4.04
6. Polivanova K.N. Obrazovatel'nye rezul'taty osnovnoi shkoly v kontekste mezhdunarodnykh issledovaniy [Educational Outcomes of Middle School in the Context of International Research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 4, pp. 19–30. (In Russ.) doi:10.17759/pse.2015200402
7. Polivanova K.N. Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovaniya [Modern Parenthood as a Subject of Research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 7, no. 3, pp. 1–11. (In Russ.). doi:10.17759/psyedu.2015070301
8. Umnyashova I.B. Analiz podkhodov k otsenke psikhologicheskogo blagopoluchiya shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Analysis of approaches to assessing the psychological well-being of schoolchildren]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 2019. Vol. 16, no. 3, pp. 94–105. (In Russ.). doi:10.17759/bppe.2019160306 (date of request 15.08.2020).

12. Arnett J.J. Conceptual foundations of emerging adulthood In Murray J., Arnett J.J. (Eds) / *Emerging adulthood and higher education: A new student development paradigm*. Routledge, 2019. P. 11–24.
13. Burman E. *Deconstructing developmental psychology*. Taylor & Francis, 2016. 238 p.
14. Denzin N. K. *Childhood socialization*. Transaction Publishers, 1977.
15. Qvortrup J. et al. (ed.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.
16. Jeste D.V. et al. Age-friendly communities initiative: public health approach to promoting successful aging // *The American Journal of Geriatric Psychiatry*. 2016. Vol. 24. № 12. P. 1158–1170.
17. Forgas J.P. When sad is better than happy: Negative affect can improve the quality and effectiveness of persuasive messages and social influence strategies // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2007. Vol. 43 (4). P. 513–528.
18. Llana-Nozal A., Martin N., Murtin F. The economy of well-being: Creating opportunities for people's well-being and economic growth [Электронный ресурс] OECD Statistics Working Papers. 2019. № 2019/02. OECD Publishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/498e9bc7-en>. (дата обращения: 17.08.2020).
19. Qvortrup J. Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports // *Eurosocial*. 1990. № 36.
20. OECD Paris (France). *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. Education and Skills*. ERIC Clearinghouse, 2001.
21. OECD/UNESCO Institute for Statistics *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*. PISA, OECD Publishing, Paris, 2003.
22. OECD. *Problem Solving for Tomorrow's World: First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2005. <https://doi.org/10.1787/9789264006430-en>
23. OECD PISA 2006: *Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis*. PISA, OECD Publishing, Paris, 2007. <https://doi.org/10.1787/97892640014-en>
24. OECD PISA 2009 Results: *What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, PISA, OECD Publishing, Paris. 2010. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
25. OECD PISA 2009 Results: *What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. PISA, OECD Publishing, Paris. 2010. <https://doi.org/10.1787/9789264091559-en>
26. OECD PISA 2012 Results: *Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*, PISA, OECD Publishing, Paris. 2013. <https://doi.org/10.1787/9789264201170-en>
27. OECD PISA 2015 Results: *Students' Well-Being (Volume III)*, PISA, OECD Publishing, Paris. 2017. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
28. OECD PISA 2015 Results: *How's Life? Measuring Well-being*. OECD Publishing, Paris. 2017
29. OECD PISA 2018 Results: (Volume III) *What School Life Means for Students' Lives*, PISA Publishing, Paris. 2019. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
30. OECD PISA Results 2018: *Schleicher A. Insights and Interpretations*. PISA Publishing, Paris. 2019. [Электронный ресурс] <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> (дата обращения: 17.08.2020).
9. Ushakov I.B. *Kachestvo zhizni i zdorov'e cheloveka [Quality of life and human health]*. Moscow: «Istoki», 2005. 131 p.
10. Shcherbakova E.M. Molodezh' SNG, demograficheskii portret [Elektronnyi resurs] юYouth of the CIS, demographic portrait]. *Demoskop Weekly*, 2016, no. 711–712. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2017/0711/barom01.php> (Accessed 17.08.2020). (In Russ.).
11. Alanen, L. 'Gender and Generation. Feminism and the "Child Question" ' in Qvortrup J., Bardy M, Sgritta G. and Wintersberger H. (eds) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot a.o.: Avebury. 1994. Pp. 27–42.
12. Arnett J.J. Conceptual foundations of emerging adulthood In Murray J., Arnett J.J. (Eds). *Emerging adulthood and higher education: A new student development paradigm*. Routledge. 2019. Pp. 11–24.
13. Burman E. *Deconstructing developmental psychology*. Taylor & Francis, 2016. 238 p.
14. Denzin N.K. *Childhood socialization*. Transaction Publishers, 1977.
15. Qvortrup J. et al. (ed.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.
16. Jeste D.V. et al. Age-friendly communities initiative: public health approach to promoting successful aging // *The American Journal of Geriatric Psychiatry*. 2016. Vol. 24, no. 12, pp. 1158–1170.
17. Forgas, J.P. When sad is better than happy: Negative affect can improve the quality and effectiveness of persuasive messages and social influence strategies. // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2007. Vol. 43 (4), pp. 513–528.
18. Llana-Nozal A., Martin N. and Murtin F. The economy of well-being: Creating opportunities for people's well-being and economic growth. [e-resource] OECD Statistics Working Papers, OECD Publishing, Paris, 2019, no. 2, <https://doi.org/10.1787/498e9bc7-en>. (accessed 17.08.2020).
19. Qvortrup J. Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports. *Eurosocial*, 1990. No. 36.
20. OECD Paris (France). *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA), 2000. Education and Skills*. ERIC Clearinghouse. 2001.
21. OECD/UNESCO Institute for Statistics *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*. PISA, OECD Publishing, Paris, 2003.
22. OECD. *Problem Solving for Tomorrow's World: First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2005. <https://doi.org/10.1787/9789264006430-en>
23. OECD PISA 2006: *Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis*. PISA, OECD Publishing, Paris, 2007. <https://doi.org/10.1787/97892640014-en>
24. OECD PISA 2009 Results: *What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, PISA, OECD Publishing, Paris. 2010. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
25. OECD PISA 2009 Results: *What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. PISA, OECD Publishing, Paris. 2010. <https://doi.org/10.1787/9789264091559-en>
26. OECD PISA 2012 Results: *Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*, PISA, OECD Publishing, Paris. 2013. <https://doi.org/10.1787/9789264201170-en>
27. OECD PISA 2015 Results: *Students' Well-Being (Volume III)*, PISA, OECD Publishing, Paris. 2017. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
28. OECD PISA 2015 Results: *How's Life? Measuring Well-being*. OECD Publishing, Paris. 2017
29. OECD PISA 2018 Results: (Volume III) *What School Life Means for Students' Lives*, PISA Publishing, Paris. 2019. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
30. OECD PISA Results 2018: *Schleicher A. Insights and Interpretations*. PISA Publishing, Paris. 2019. [Электронный ресурс] <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> (дата обращения: 17.08.2020).

31. Prout A., James A. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems // *Constructing and Reconstructing Childhood* / James A., Prout A. (eds). London/New York/Philadelphia: Falmer Press, 1990. P. 7–34.
32. Roffey S. Relationships and social capital at school // *Well-being in Education Systems Conference Abstract Book* / L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, A. Ambrosetti (Eds.). Locarno, 2019. P. 16–21.
33. Rustin M. What's wrong with happiness? // *Soundings*. 2007. № 36, July. P. 67–84.
34. Spieth L.E. Harris C.V. Assessment of Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents: An Integrative Review // *Journal of Pediatric Psychology*. 1996. Vol. 21 (2). P. 175–193.
35. Well-being in Education Systems Conference Abstract Book. Locarno 2019 / L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, A. Ambrosetti (eds.). Bern: Hogrefe, 2019.
36. Wagner L. Which character strengths matter most at school? Addressing the role of students' character strengths in achievement and well-being at school // *Well-being in Education Systems Conference Abstract Book*. Locarno 2019 / L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, A. Ambrosetti (Eds.). Bern: Hogrefe, 2019. P. 33–43.
28. OECD PISA 2015 Results: How's Life? Measuring Well-being. OECD Publishing, Paris. 2017.
29. OECD PISA 2018 Results: (Volume III) What School Life Means for Students' Lives, PISA Publishing, Paris. 2019. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
30. OECD PISA Results 2018: Schleicher A. Insights and Interpretations. PISA Publishing, Paris. 2019. [e-resource] <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> (Accessed 17.08.2020).
31. Prout A., James A. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems in James A., Prout A. (eds). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London/New York/Philadelphia: Falmer Press, 1990, pp. 7–34.
32. Roffey S. Relationships and social capital at school in Luciana Castelli L., Marcionetti J., Plata A. and Ambrosetti A. (eds.). *Well-being in Education Systems Conference Abstract Book*. Locarno 2019. Bern: Hogrefe. 2019. Pp. 16–21.
33. Rustin, M. What's wrong with happiness? *Soundings* 36, July, 2007, pp. 67–84.
34. Spieth L.E., Harris C.V. Assessment of Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents: An Integrative Review *Journal of Pediatric Psychology*. 1996. Vol. 21 (2), Pp. 175–193.
35. Well-being in Education Systems Conference Abstract Book. Locarno 2019. Castelli L., Marcionetti J., Plata A. and Ambrosetti A. (eds.). Bern: Hogrefe. 2019.
36. Wagner L. Which character strengths matter most at school? Addressing the role of students' character strengths in achievement and well-being at school in Castelli L., Marcionetti J., Plata A. and Ambrosetti A. (eds.) *Well-being in Education Systems Conference Abstract Book*. Locarno 2019. Bern: Hogrefe. 2019. Pp. 33–43.

Информация об авторе

Катерина Николаевна Поливанова, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@mail.ru

Information about the author

Katerina N. Polivanova, Doctor of Psychology, Professor, Academic Supervisor of the Center for Modern Childhood Research, Higher School of Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@mail.ru

Получена 21.08.2020

Принята в печать 06.11.2020

Received 21.08.2020

Accepted 06.11.2020

Концепт «Сочувствие к себе»: российская адаптация опросника Кристин Нефф

К.А. Чистопольская

Городская клиническая больница имени А.К. Ерамишанцева (ГБУЗ ГКБ имени А.К. Ерамишанцева ДЗМ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2552-5009>, e-mail: ktchist@gmail.com

Е.Н. Осин

Высшая школа экономики (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-5647>, e-mail: eosin@hse.ru

С.Н. Ениколопов

Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Е.Л. Николаев

Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова (ФГБОУ ВО ЧГУ имени И.Н. Ульянова),
г. Чебоксары, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8976-715X>, e-mail: pzdorovie@bk.ru

Г.А. Мысина

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана
(ФГБОУ ВО МГТУ имени Н.Э. Баумана, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2346-4372>, e-mail: Mysina@bmstu.ru

С.Э. Дровосеков

Независимый исследователь, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6739-4804>, e-mail: sergo.nevsky@yandex.ru

Статья описывает новый психологический конструкт сочувствия к себе и его отношение к другому — хорошо известному понятию — самооценке. Приводятся аргументы в пользу нового конструкта в работе со студентами и пациентами. В соответствии с этим ощущается необходимость адаптации на русскоязычной выборке опросника, измеряющего уровень сочувствия к себе. Была выдвинута гипотеза о том, что методика «Сочувствие к себе» К. Нефф является подходящей шкалой для измерения конструкта на российской выборке, так как она уже была успешно адаптирована в нескольких странах. Для этой цели шкала была переведена, а затем ее вместе с опросником временной перспективы личности Ф. Зимбардо, «Многомерной шкалой воспринимаемой социальной поддержки», «Переработанным опросником «Опыт близких отношений» и «Почти совершенной шкалой» заполнили студенты в трех городах страны (Москве, Чебоксарах, Кирове; N = 490, 152 мужчин, 337 женщин (у одного человека пол не определен), возраст от 17 до 28 лет (M = 19,3; SD = 1,2)). Эксплораторное моделирование структурными уравнениями (ESEM) показало удовлетворительное соответствие данных модели ($\chi^2(184) = 452,074$; CFI = 0,956; TLI = 0,923; RMSEA = 0,055 (0,048; 0,061); SRMR = 0,028) с шестью специфическими факторами. Показатели надежности и согласованности шкал также были удовлетворительны. Корреляция шкал опросника с другими методиками показала хорошую конструктивную валидность. Данный опросник может применяться в клинических и исследовательских целях на русскоязычной молодежной выборках.

Ключевые слова: сочувствие к себе, самооценка, суицидальность.

Благодарности. Работа выполнена на базе Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова, Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана и Вятского государственного университета.

Для цитаты: Чистопольская К.А., Осин Е.Н., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л., Мысина Г.А., Дровосеков С.Э. Концепт «Сочувствие к себе»: российская адаптация опросника Кристин Нефф // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160404>

The Concept of Self-compassion: a Russian Adaptation of the Scale by Kristin Neff

Ksenia A. Chistopolskaya

Eramishantsev City Clinical Hospital, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2552-5009>, e-mail: ktchist@gmail.com

Evgeny N. Osin

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-5647>, e-mail: eosin@hse.ru

Sergey N. Enikolopov

Mental Health Research Center, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Evgeni L. Nikolaev

Ulianov Chuvash State University, Cheboksary, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8976-715X>, e-mail: pzdorovie@bk.ru

Galina A. Mysina

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2346-4372>, e-mail: Mysina@bmstu.ru

Sergei E. Drovosekov

Independent researcher, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6739-4804>, e-mail: sergo.nevsky@yandex.ru

The article describes a relatively new psychological construct of self-compassion and its relation to another well-known notion, self-esteem. Arguments are presented in favor of the new construct in working with adolescents and patients. According to that, there is a need of an adaptation on a Russian sample of the scale, which measures self-compassion. It was hypothesized that the Self-Compassion Scale by K. Neff will be an appropriate instrument to measure the construct on a Russian sample, as it passed successful adaptation in many other countries. For that purpose the scale was translated, and was then given to students in three Russian cities, along with Zimbardo Time Perspective Inventory, Almost Perfect Scale, Experience in Close Relationships – Revised, and Multidimensional Scale of Perceived Social Support (students were from Moscow, Cheboksary, Kirov, N = 490, 152 males, 337 females, one person undefined, aged 17–28 (M = 19,3, SD = 1,2)). ESEM showed satisfactory fit of the model with 6 specific factors (subscales) ($\chi^2(184) = 452,074$; CFI = 0,956; TLI = 0,923; RMSEA = 0,055 (0,048; 0,061), SRMR = 0,028). Indices of reliability for the subscales were also satisfactory. Correlations of the subscales with other questionnaires showed good construct validity. Thus, the Russian version of the Self-Compassion Scale by K. Neff can be used in clinical and research purposes on Russian youth samples.

Keywords: self-compassion, self-esteem, suicidality.

Acknowledgements. This work was supported in part by Ulianov Chuvash State University, Bauman Moscow State Technical University and Vyatka State University.

For citation: Chistopolskaya K.A., Osin E.N., Enikolopov S.N., Nikolaev E.L., Mysina G.A., Drovosekov S.E. The Concept of Self-compassion: a Russian Adaptation of the Scale by Kristin Neff. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160404>

Введение

Концепция «сочувствия к себе» — относительно новый конструкт, разработанный американским автором К. Нефф, которым она предлагает заменить конструкт самооценки [34]. Начиная с 2003 г., автор последовательно критикует это понятие [36; 41]. Практические проблемы с понятием самооценки заключаются в том, что для ее обретения человек сравнивает себя с другими людьми, к тому же самооценка зависит от оценок других людей, что может вести к нарциссизму, эгоцентризму и чрезмерной озабоченности собой, с одной стороны, а с другой — к предвзятости к другим людям, особенно чужакам, и даже к агрессии и насилию к ним, если человек ощущает угрозу своему Я [15]. Попытки поддержать высокую самооценку провоцируют защитные убеждения, скрывающие подлинное знание о себе [17]. Подлинная, или оптимальная, самооценка, которая определяется авторами теории самодетерминации как безусловное переживание самоценности, больше схожа с гуманистическими представлениями о сочувствии к себе. Но, в целом, «плоха» не только низкая (самоуничужение), но и высокая самооценка и сам процесс ее достижения — когда человек принижает достижения других ради позитивного самоотношения, считая себя «выше среднего», «раздувает» свое чувство самоценности [1; 8; 12; 31; 36].

В противовес самооценке, К. Нефф предлагает изучать и культивировать альтернативное представление человека о себе — сострадательное, сочувственное. Она утверждает, что этот взгляд избегает ловушек самооценки, так как человек, сочувствующий себе в неудаче, относится к себе с добротой, понимает общечеловеческую природу своего несовершенства и внимателен (*mindful*) к своим переживаниям: не избегает, но и не преувеличивает их, «... не бежит *от* своих чувств и не бежит *вместе* ними» [34]. От эгоцентризма избавляет понимание того, что человек не один переживает схожие чувства и ситуации. Самодовольство избегается благодаря тому, что человек замечает, а не вытесняет свои ошибки — он учится на них.

К. Нефф определяет сочувствие к себе как способность по-доброму и не осуждающе относиться к себе в ситуации неудач, понимая их общечеловеческую природу и не изолируя себя от них, внимательно исследуя свои чувства, но не идентифицируясь с ними чрезмерно [35]. Соответственно, она сформулировала в своем опроснике шесть субшкал, которые отражают данные феномены. Для исследовательских целей она объединяет их (3 позитивных: доброта к себе, общность с человечеством и внимательность¹ — и 3 негативных, инвертированных: самокритика, самоизоляция и чрезмерная идентификация) в общую шкалу сочувствия к себе.

Автор сравнивает свою концепцию с понятием эмпатии к себе [28], которое определялось именно как неосуждение и открытость своим чувствам, однако не было операционализировано и описывалось исключительно применительно к женщинам. Сочувствие к себе также близко гуманистическому подходу, трудам А. Маслоу и К. Роджерса. Так, Маслоу писал о необходимости принятия своих неудач, чтобы вырасти над собой [2]. Роджерс говорил о «безусловном позитивном принятии», считал его основой клиент-центрированной психотерапии [3]. Снайдер предположила, что цель терапии — сформировать у клиента «внутреннего эмпата» [47]. И в то время как гуманистическую терапию критикуют за чрезмерный индивидуализм [26], К. Нефф считает, что концепт сочувствия к себе избегает этого недостатка, поскольку признает общечеловеческую природу неудач и учит относиться к себе как к доброму другу, т. е. учит одновременно доброте к себе и к окружающим.

Кроме того, это понятие пересекается с исследованиями регуляции эмоций и проактивного, не избегающего эмоционального подхода в копинг-стратегиях, когда люди стремятся осознать, исследовать и понять свои переживания, выразить их адаптивным способом [7; 43; 48]. Автор подходит к этому вопросу с позиции внимательности (осознанности), которая уже хорошо доказала свою эффективность в работе с разными категориями психологических трудностей [6; 25].

Примерно в то же время, когда К. Нефф опубликовала свою концепцию сочувствия к себе, П. Гилберт высказал схожие идеи о необходимости развития в клиентах «внутреннего тепла и сочувствия» [21]. В отличие от К. Нефф, он пришел к этому понятию через эволюционную психологию и психологию развития, полагая, что сочувствие к себе и к другим является необходимым достижением эволюции и развивается с детства через интернализацию добрых и любящих отношений с родителями [24]. Он сформулировал особое направление в КПТ (когнитивно-поведенческой терапии): терапию, фокусированную на сострадании (*compassion-focused therapy*), которая в первую очередь показана депрессивным и суицидальным клиентам, склонным к острому переживанию стыда [23].

В поисках коррелятов сочувствия к себе в функционировании мозга П. Гилберт ссылается на исследования в нейрпсихологии, которые выделяют три системы регуляции эмоций: систему защиты от угрозы (базовый ответ бегства, борьбы или подчинения), драйва (активации, поиска) и удовлетворения (спокойствия) [18; 22]. Как считает автор, последняя система развивается в онтогенезе, когда родители успокаивают ребенка в состоянии стресса, а со временем человек научается сам утешать себя и относиться к себе с сочувствием. С другой стороны, недавно был опубликован обзор нейрпсихологических исследо-

¹ В русскоязычной психологии преобладает традиция перевода «mindfulness» как **осознанности**, однако нам хотелось бы подчеркнуть главный действующий компонент этой стратегии — обращение *внимания* на собственные переживания, их непредвзятое, беспристрастное, любознательное изучение.

ваний, сопоставимых с компонентами понятия сочувствия к себе в концепции К. Нефф [49].

В то время как П. Гилберт стал основателем особого подхода в КПТ, К. Нефф занимается методологией понятия сочувствия к себе, исследуя этот конструкт в связи с различными показателями психологического благополучия, а также разработала ряд психотерапевтических методик [19; 37]. Шкала, которую она сформулировала, была адаптирована в более чем 20 странах, сохранив свою структуру [42].

Исследования с использованием шкалы «Сочувствие к себе» К. Нефф

Обзор исследований показывает множество важных связей понятия с показателями психологического благополучия [14]: показатель по шкале «Сочувствие к себе» положительно коррелирует с положительным аффектом и отрицательно — с негативным; положительно связан с переживанием счастья и оптимизмом и лучше предсказывает эти феномены, чем самооценка, возраст и пол; связан с отдельными шкалами опросника эмоционального интеллекта и с общительностью, и после неудач студенты, которые набирали больше баллов по шкале, были менее склонны подавлять свои эмоции и больше были расположены к принятию и переинтерпретации своих переживаний. Сочувствие к себе положительно связано с внутренней мотивацией и ориентацией на овладение навыком (mastery) и отрицательно — с ориентацией на демонстрацию исполнения (performance) и оказалось стойким модератором дезадаптивного перфекционизма и депрессии у подростков и взрослых.

Что касается когнитивных паттернов, то сочувствие к себе отрицательно коррелирует с руминацией, причем с брудингом больше, чем с рефлексией, а обучение сочувствию к себе в течение месяца показало у группы студентов снижение руминаций [44]. Кроме того, сочувствие к себе отрицательно связано с подавлением мыслей и избеганием среди людей, имеющих травматический опыт [51].

Недавний метаанализ, учитывающий исследования связи сочувствия к себе и психопатологии (тревожности, депрессии и стресса), в которых применялась данная шкала, выявил 20 выборок в 14 исследованиях; авторы пришли к заключению о большой величине эффекта [29]. Систематический обзор, посвященный исследованиям отрицательной связи сочувствия к себе с суицидальными мыслями и самоповреждениями, обнаружил 18 исследований по данной теме [16]. Метаанализ, исследующий связь сочувствия к себе и благополучия, нашел 79 выборок и также выявил большую величину эффекта [53]. Лонгитюдное исследование показало, что сочувствие к себе играет роль буфера между низкой самооценкой и психопатологией [30]. Люди, у которых сочувствие к себе выражено слабо, чаще проявляют ненадежный стиль привязанности и имеют детский опыт травмы [20].

Исследование, в котором проводилась индукция сочувствия к себе, показало, что оно позитивно свя-

зано с положительными исходами в группе с нарушениями питания [13]. Обзор терапевтических подходов, в которых можно выделить сочувствие к себе как один из базовых элементов, отмечает терапию, сфокусированную на сострадании, медитации, гештальт-технику двух стульев, диалектико-поведенческую терапию и терапию принятия и ответственности как родственные подходы [14]. К. Гермер и К. Нефф разработали 8-недельную программу повышения сочувствия к себе через внимательность (Mindful Self-Compassion), которая показала свою эффективность спустя полгода и год после интервенции [19; 39]; есть данные и о других успешных психотерапевтических вмешательствах [40].

Таким образом, сочувствие к себе является важным и перспективным конструктом, показавшим свою применимость в области психического здоровья, а шкала — полезным инструментом для оценки стратегий самоотношения пациентов или участников психотерапевтических вмешательств.

Критика методики и конструкта

Критика методики преимущественно касается отдельного подсчета субшкал «собственно сочувствия к себе» и «холодности к себе», который выполняют некоторые авторы. Они утверждают, что первый конструкт — это способ совладания, в то время как «холодность» является отражением психопатологии. В доказательство они приводят анализ частичных корреляций, показывая, что «собственно сочувствие к себе» слабо или вовсе не связано со стрессом, тревожностью, депрессией, самокритикой, руминациями, подавлением мыслей, беспокойством и негативным аффектом, в то время как связь «холодности к себе» с этими переменными устойчиво высока ($r = 0,45-0,67$) [33].

К. Нефф отвергает этот аргумент, настаивая на том, что эти факторы (положительного и отрицательного самоотношения) взаимосвязаны и действуют как целостная система [38]. В статье, анализирующей выборки из разных стран, также обосновывается необходимость подсчета общего балла [42].

Исследование

Цель и гипотеза

Целью данной работы являлась русскоязычная адаптация на студенческой выборке методики К. Нефф «Сочувствие к себе». Мы предположили, что структура методики на русской выборке будет повторять оригинальную версию и коррелировать с методиками психологического благополучия и неблагополучия так же, как это было выявлено в зарубежных выборках.

Выборка

Выборка состояла из студентов московского технического ($n = 155$), чебоксарского гуманитарного и

медицинского ($n = 221$) и кировского гуманитарного вузов ($n = 122$). Общая выборка ($N = 498$) включала 342 женщины и 155 мужчин (один участник не указал пол и возраст). Возраст участников варьировал от 17 до 28 лет ($M = 19,3 \pm 1,2$). Исследование было добровольным, участники заполняли бумажную версию опросников. Их заполняли в свободное время (Киров) либо давали на семинарских занятиях по желанию (Москва, Чебоксары). Тем не менее, мы исключили из окончательной обработки 8 участников, так как разброс их ответов по методике был предельно мал ($SD < 0,5$). В итоге у нас осталось 490 участников, 337 женщин и 152 мужчины (у одного участника пол не определен).

Работа является частью исследования самоповреждающего поведения студентов и адаптации соответствующего инструментария, поэтому методики частично различались в разных подвыборках. Для проверки конструктивной валидности исследуемого опросника мы также выбрали методики, которые обычно информативны при исследовании суицидальных проявлений у молодых людей (временная перспектива личности, восприятие социальной поддержки, привязанность, перфекционизм).

Методики

1. Шкала «Сочувствие к себе» К. Нефф [34]. Был сделан прямой (на русский язык) и обратный (на английский, переводчиком-билингвом) перевод методики, затем оригинал и английский перевод сравнили и внесли окончательную правку в русскую версию. Опросник состоит из 6 субшкал, 26 пунктов, которые оцениваются по шкале Ликерта от 1 (почти никогда) до 5 (почти всегда), озаглавлены «Как я отношусь к себе в трудные времена». Субшкалы:

- «Доброта к себе» («Я стараюсь относиться к себе с любовью, когда испытываю душевную боль») — описывает доброе и любящее отношение к себе в ситуации неудачи и затруднений;

- «Самокритика» («Я не одобряю и осуждаю свои недостатки и промахи») — предполагает резкое осуждение собственных недостатков, несовершенств, проступков;

- «Общность с человечеством» («Когда дела идут плохо, я рассматриваю трудности как часть жизни, через которую проходят все») — описывает представление о том, что трудности возникают на пути каждого человека, а не уникально определяют респондента как деятеля;

- «Самоизоляция» («Когда я думаю о своих промахах, я чувствую себя отделенным, отрезанным от остального мира») — описывает ощущение одиночества и непохожести себя на других людей в неудачах;

- «Внимательность» («Когда меня что-то огорчает, я стараюсь уравновесивать свои эмоции») — предполагает сбалансированное, заинтересованное отношение к своим переживаниям, когда человек не преувеличивает, но и не преуменьшает свои ощущения, а пытается исследовать их непредвзято;

- «Чрезмерная идентификация» («Когда меня что-то огорчает, чувства захлестывают меня») — описывает стратегию погруженности в переживания в трудных ситуациях.

2. Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо [54, адаптация 5]. Были использованы все 5 шкал: позитивного прошлого, негативного прошлого, гедонистического настоящего, фаталистического настоящего, будущего. Утверждения оцениваются по шкале Ликерта от 1 (совершенно неверно) до 5 (совершенно верно). Опросник заполнялся всеми участниками.

3. Многомерная шкала воспринимаемой социальной поддержки [55, адаптация 4]. Шкала содержит 12 утверждений и оценивает восприятие наличия и эффективности социальной поддержки по 3 шкалам: поддержка семьи, поддержка друзей, поддержка значимого близкого. Пункты оцениваются по шкале Ликерта от 1 (совершенно не согласен) до 7 (полностью согласен). Заполнялась всеми участниками.

4. Краткая версия «Переработанного опросника «Опыт близких отношений»» [27, адаптация 10]. Опросник состоит из 14 утверждений, 2 шкал: тревожность и избегание — и оценивает преобладание данных переживаний в близких отношениях (с любимым человеком или близким другом); пункты оцениваются по шкале Ликерта от 1 (совершенно неверно) до 7 (совершенно верно). Методика не использовалась в московской выборке.

5. «Почти совершенная шкала» [46, адаптация 11], короткий вариант. Состоит из 36 пунктов и 2 шкал: адаптивный и дезадаптивный перфекционизм; пункты оцениваются по шкале Ликерта от -3 (совершенно неверно) до 3 (совершенно верно) и затем перекодируются от 1 до 7. Методика не использовалась в чебоксарской выборке.

Результаты

Структура опросника

На сводной выборке мы проверили несколько моделей с использованием конфирматорного факторного анализа и эксплораторного моделирования структурными уравнениями (Exploratory Structural Equation Modeling, ESEM) (табл. 1). Все переменные рассматривались как категориальные (WLSMV).

В модели 1а (КФА) было сделано предположение о 6 специфических субшкалах, однако показатели модели свидетельствовали о неудовлетворительном соответствии данным. На основе изучения индексов модификации и содержательного анализа утверждений в модель были добавлены парные ковариации ошибок для пунктов 8 и 21 из субшкалы «Самокритика», 23 и 26 из субшкалы «Доброта к себе» и 13 и 18 из субшкалы «Чрезмерная идентификация» (см. прил.), однако показатели модели остались неудовлетворительными (модель 1б). Мы предположили, что причинами несоответствия модели данным является общая дисперсия утверждений, относящихся к разным шкалам.

В модели 2 (ESEM) методики имели нагрузки на все факторы, и соответствие модели оказалось хорошим. Нагрузки переменных на теоретически ожидаемые факторы, как правило, были более высокими, чем на другие факторы (табл. 2), однако имелось и большое количество двойных нагрузок, что позволяло предполагать более сложную факторную структуру (в соответствии с тем, что утверждения разных шкал образуют единый конструкт).

Для моделирования такой структуры использовалась бифакторная модель, построенная на основе модели 1б (КФА 6 факторов с 3 ковариациями ошибок). В рамках бифакторной модели общая дисперсия пунктов моделируется отдельным латентным фактором (общий фактор); при этом латентные факторы, соответствующие специфике пунктов, входящих в каждую шкалу (специфические факторы), не коррелируют ни друг с другом, ни с общим фактором

Таблица 1

Варианты структурного моделирования для методики «Сочувствие к себе»

Модель	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA	90% CI	SRMR
1а. КФА-6	1215,410 (284)	,848	,826	,082	(,077; ,087)	,071
1б. КФА-6 с ковариацией ошибок	1128,222 (281)	,862	,840	,078	(,074; 0,083)	,070
2. ESEM-6	452,074 (184)	,956	,923	,055	(,048; ,061)	,028
3а. Бифакторная модель (6 факторов + общий фактор)	1717,418 (270)	,764	,716	,105	(,100; ,109)	,088
3б. Бифакторная модель (6 факторов + два фактора валентности)	1129,268 (270)	,860	,831	,081	(,076; ,085)	,087
3в. Бифакторная модель (6 факторов + 2 фактора валентности + общий фактор)	721,767 (244)	,922	,896	,063	(,058; ,069)	,051

Условные обозначения: df – число степеней свободы χ^2 ; CFI – сравнительный индекс согласия Бентлера; TLI – индекс Такера-Льюиса; RMSEA – корень среднеквадратической ошибки аппроксимации; 90% CI – границы доверительного интервала для RMSEA; SRMR – стандартизированный корень среднеквадратического остатка.

Таблица 2

Факторные нагрузки для шестифакторной модели ESEM методики «Сочувствие к себе»

Пункт, №	Доброта к себе	Самокритика	Общность с человечеством	Самоизоляция	Внимательность	Чрезмерная идентификация
5	,770***	-,226***	-,052	-,088	,392***	,205**
12	,894***	-,309***	-,123*	,058	,330***	,225***
19	,841***	-,439***	-,026	,126	,193***	,375***
23	,644***	-,134**	,037	,009	-,020	-,157**
26	,602***	-,202***	,291***	,021	,025	,009
1	-,455***	,389***	,218**	,141*	,193**	,266***
8	-,183***	,824***	-,043	,021	,218***	,125*
11	-,279***	,532***	-,036	,236***	,330***	,071
16	-,252***	,540***	,032	,205**	,492***	,091
21	,011	,801***	-,151	,087	,070	,306***
3	-,048	,136	,499***	-,297***	,230***	,291***
7	-,117	-,209**	,667***	,271***	,027	,122
10	-,151*	-,234***	,894***	,174**	,100	,056
15	,100	-,142*	,566***	,167**	,275***	-,110
4	-,147**	,305***	,136*	,295***	-,003	,425***
13	,143**	,095	-,008	,815***	-,133*	,017
18	,072	,124	-,026	,885***	,011	-,118
25	,064	,217***	,066	,541***	-,187***	,380***
9	,109	,235***	,148*	-,149*	,602***	-,213***
14	,309***	,480***	,017	-,109*	,893***	-,209***
17	,168**	,313***	,128*	-,064	,663***	-,290***
22	,246***	,344***	,166*	,072	,352***	,165*
2	-,088	,134*	,151*	,085	-,189***	,767***
6	,050	,272***	,032	,420***	,009	,394***
20	,360***	,163**	-,064	,149**	-,202***	,754***
24	,199**	,320***	-,067	,231***	-,165**	,498***

Условные обозначения: «***» – $p < ,001$; «**» – $p < ,01$; «*» – $p < ,05$.

[45]. Судя по индексам соответствия, ни единого общего фактора (модель 3а), ни двух общих факторов, отражающих позитивную и негативную валентность (направление) утверждений (модель 3б), оказалось недостаточно для описания общей дисперсии утверждений. Модель 3в (с 6 первичными факторами, 2 факторами валентности и общим фактором) показала приемлемое соответствие данным.

Факторные нагрузки (табл. 3) позволяют оценить, в какой мере дисперсия каждого пункта связана с общим показателем сочувствия к себе, позитивными и негативными утверждениями, а также со спецификой субшкалы. Исходя из этих данных, можно заключить, что предпочтительнее использовать отдельные субшкалы для оценки стратегий самоотношения участников исследований или пациентов, хотя расчет общего балла или баллов по двум базовым субшкалам тоже выглядит допустимым.

Таким образом, мы получили результат, говорящий об адекватности бифакторной модели опросника; но для наиболее точной оценки нагрузок необходима большая выборка, чтобы совместить достоинства бифакторной модели и ESEM.

Надежность шкал

Мы проверили внутреннюю согласованность и надежность субшкал с помощью показателя α Кронбаха, а также индекса надежности Greater Lower Bound (GLB), который дает более точную оценку для шкал с ассиметричными распределениями [52]. Результаты представлены в табл. 4. (по диагонали). Большинство показателей оказались удовлетворительными (за исключением субшкалы «Общность с человечеством»). В целом, показатели были выше для общих шкал, чем для специфических (для позитивной субшкалы альфа и GLB составили 0,790 и 0,861 соответственно, для негативной – 0,869 и 0,904 соответственно).

Конструктивная валидность

В соответствии с рекомендациями автора методики, мы подсчитали общий балл и инвертировали негативные субшкалы, чтобы более высокий балл показывал более слабую выраженность отрицательного признака. Как видно из табл. 4, в большинстве своем шкалы опросника на высоком уровне коррелируют между собой. Наименее слабой была связь

Таблица 3

Нагрузки для модели конфирматорного факторного анализа с шестью специфическими, двумя вложенными и одним общим фактором

Пункт, №	Общая шкала	Позитивная шкала	Негативная шкала	Доброта к себе	Само-критика	Общность с человечеством	Само-изоляция	Внимательность	Чрезмерная идентификация
5	-,239***	,450***		,509***					
12	-,163**	,387***		,649***					
19	-,017	,303***		,708***					
23	-,407***	,356***		,143**					
26	-,277***	,525***		,180***					
1	,697***		-,134		,195**				
8	,353***		,087		,328***				
11	,484***		,084		,472***				
16	,449***		,050		,591***				
21	,430***		,297***		,162**				
3	,014	,479***				,053			
7	,230***	,305***				,275*			
10	,063	,467***				,876*			
15	-,074	,572***				,165			
4	,701***		,179*				,045		
13	,494***		,376***				,089		
18	,527***		,231**				,204		
25	,625***		,438***				,633		
9	-,220***	,412***						,402***	
14	-,134**	,562***						,677***	
17	-,198***	,471***						,430***	
22	,258***	,507***						,096	
2	,675***		,203*						,232**
6	,617***		,460***						-,122
20	,419***		,519***						,521***
24	,435***		,462***						,252**

Условные обозначения: «***» – $p < ,001$; «**» – $p < ,01$; «*» – $p < ,05$.

шкалы «Общность с человечеством» с другими шкалами — нет ожидаемой корреляции с показателями низкой самоизоляции и с отказом от чрезмерной идентификации (хотя умеренная корреляция с «Добротой к себе» и «Внимательностью» присутствует). Это требует дополнительного изучения. Низкая самокритика отрицательно связана с «Общностью с человечеством» и «Внимательностью», т. е. люди, которые не склонны обращать внимание на свои недостатки, также не очень склонны переживать единение с другими людьми в неудачах и сбалansirованно относиться к своим переживаниям — этот феномен был описан К. Нефф применительно к высокой самооценке и подтверждает предположение автора о том, что разные компоненты сочувствия к себе работают как система, и их нужно оценивать совместно.

Корреляции с другими шкалами (табл. 5) показали предсказуемые связи конструкта сочувствия

к себе с другими психологическими феноменами. Касательно временной перспективы, наибольший уровень корреляций был выявлен со шкалой «Негативное прошлое», которая измеряет травматические переживания; самые высокие корреляции были получены с субшкалами «Самоизоляция» и «Чрезмерная идентификация» (инвертированы). Это значит, что конструкт сочувствия к себе наиболее отличается от травматических переживаний о прошлом отсутствием ощущения одиночества, непохожести на других и погружения в неприятные чувства, «захлеста» эмоций. Также наблюдалась умеренная негативная связь показателей по шкалам сочувствия к себе со шкалой «Фаталистическое настоящее», умеренно низкие корреляции со шкалами позитивной временной перспективы: «Позитивное прошлое» и «Будущее». Шкала «Гедонистическое настоящее» была связана с конструктом отрицательно,

Таблица 4
 Корреляция шкал опросника «Сочувствие к себе» между собой (негативные шкалы инвертированы)

	<i>M (SD)</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. Доброта к себе	2,70 (.81)	,740 (.797)						
2. Самокритика	3,06 (.83)	,33***	,724 (.791)					
3. Общность с человечеством	2,81 (.78)	,34***	-,10*	,566 (.591)				
4. Самоизоляция	3,26 (1,01)	,16***	,51***	-,06	,777 (.778)			
5. Внимательность	3,18 (.80)	,38***	-,13**	,40***	,14**	,661 (.707)		
6. Чрезмерная идентификация	2,81 (.96)	,12*	,50***	-,07	,68***	,13**	,753 (.754)	
7. Общий балл	2,96 (.52)	,65***	,65***	,36***	,72***	,48***	,69***	,821 (.869)

Условные обозначения: «***» — $p < ,001$; «**» — $p < ,01$; «*» — $p < ,05$.

Таблица 5
 Корреляции шкал опросника «Сочувствие к себе» со шкалами других опросников

	<i>M (SD)</i>	Доброта к себе	Самокритика	Общность с человечеством	Самоизоляция	Внимательность	Чрезмерная идентификация	Общий балл
Негативное прошлое	2,83 (.76)	-,25***	-,34***	-,05	-,52***	-,23***	-,50***	-,54***
Гедонистическое настоящее	3,35 (.53)	-,01	-,08	-,09	-,10*	-,02	-,23***	-,11*
Будущее	3,67 (.55)	,13**	,01	,18***	,18***	,27***	,08	,23***
Позитивное прошлое	3,67 (.69)	,14**	,15**	,08	,15**	-,01	,06	,17***
Фаталистическое настоящее	2,55 (.66)	-,09*	-,04	-,03	-,34***	-,28***	-,27***	-,29***
Поддержка семьи	5,47 (1,45)	,20***	,10*	,15**	,24***	,09	,14**	,26***
Поддержка друзей	5,22 (1,50)	,20***	,06	,18***	,21***	,20***	,12**	,26***
Поддержка значимого близкого	5,35 (1,54)	,23***	,13**	,24***	,18***	,16***	,08	,28***
Тревожность в привязанности	3,53 (1,06)	-,25***	-,28***	-,06	-,29***	-,22***	-,27***	-,39***
Избегание в привязанности	3,35 (1,06)	-,24***	-,08	-,14**	-,22***	-,10	-,11*	-,26***
Деадаптивный перфекционизм	4,05 (1,15)	-,38***	-,47***	-,04	-,64***	-,26***	-,55***	-,63***
Адаптивный перфекционизм	5,15 (.94)	,04	-,15*	,09	,09	,26***	,14**	,11

Условные обозначения: «***» — $p < ,001$; «**» — $p < ,01$; «*» — $p < ,05$.

опять-таки благодаря корреляциям с субшкалами «Самоизоляция» и «Чрезмерная идентификация», т. е. опрашиваемые участники, набравшие больше баллов по шкале, измеряющей данную временную перспективу, скорее были склонны к переживаниям одиночества в неудаче и сильным неприятным ощущениям, которые им трудно контролировать. Это соответствует представлениям о шкале «Гедонистическое настоящее» исследователей временной перспективы [50].

Зарубежные исследования сообщают о более тесных социальных связях людей, практикующих сочувствие к себе [40], и это подтверждается нашим исследованием: все субшкалы оказались положительно связаны с восприятием поддержки близких (семьи, друзей, значимого другого). Также неблагоприятные стили привязанности (тревожный и избегающий) были отрицательно связаны с показателями сочувствия к себе. Тревожный стиль проявил более высокие корреляции с методикой, чем избегающий, и это можно объяснить тем, что люди с избегающим стилем склонны быть более «самодостаточными», практиковать «компульсивное самополагание» [32], однако важно, что направление связей данной шкалы с сочувствием к себе устойчиво отрицательное — внутреннее переживание человека с избегающим стилем привязанности все равно неблагоприятно.

Деадаптивный перфекционизм на высоком уровне отрицательно связан с проявлениями сочувствия к себе. Баллы по шкале адаптивного перфекционизма (измеряющего общую организованность, склонность к порядку, добросовестность) не связаны с общим баллом сочувствия к себе, однако на низком уровне коррелируют с субшкалами «Внимательность» и «Чрезмерная идентификация» (инвертирована). Это можно объяснить близостью конструктов (внимательность и упорядоченность деятельности, управление своими эмоциями). При этом данная шкала оказалась отрицательно связана с инвертированной субшкалой «Самокритика», что также можно понять: люди, которые не обращают внимания на свои недостатки, не склонны стремиться их улучшить.

Гендерные различия

К. Нефф отмечает, что американские женщины более склонны к самокритике и снижению сочувствия к себе [40]. Мы обнаружили гендерные различия только по субшкалам «Самокритика», «Внимательность» и «Чрезмерная идентификация». Для женщин была более характерна сниженная самокритика ($M = 3,13$; $SD = 0,83$), чем мужчинам ($M = 2,90$; $SD = 0,83$; $t(487) = 2,862$; $p = 0,004$; $d = 0,277$); однако внимательность достоверно была более свой-

ственна мужчинам ($M = 3,07$; $SD = 0,78$ — у женщин; $M = 3,45$; $SD = 0,81$ — у мужчин; $t(487) = -4,950$; $p < 0,001$; $d = 0,478$). Меньшая выраженность чрезмерной идентификации с негативными переживаниями была также свойственна мужчинам ($M = 2,73$; $SD = 0,95$ — у женщин; $M = 2,99$; $SD = 0,95$ — у мужчин; $t(487) = -2,744$; $p = 0,006$; $d = 0,274$). Существенными по величине можно считать лишь различия по субшкале «Внимательность», однако в силу неодинаковой доли мужчин среди представителей разных специальностей в нашей выборке эти результаты требуют дополнительной проверки.

Выводы

Методика «Сочувствие к себе» прошла успешную адаптацию на российской студенческой выборке. Структурное моделирование и конфирматорный факторный анализ подтвердили оригинальную структуру субшкал, сами субшкалы показали умеренную согласованность и надежность; согласованность пунктов опросника в целом была выше, т. е. можно анализировать ответы респондентов как по отдельным субшкалам, так и по общему баллу.

Ограничение данного исследования заключается в том, что оно проводилось на студенческой выборке. Тем не менее, актуальность данного конструкта велика именно для молодых людей, когда они переходят во взрослую жизнь и должны научиться бережному отношению к себе и окружающим. Кроме того, студенты постоянно находятся в ситуации оценивания, и им особенно важно научиться дифференцированно применять эти оценки к своей личности [1; 8]. Другое ограничение заключается в том, что мужчины были преимущественно из одного региона, из одного технического вуза, что несколько затрудняет интерпретацию гендерных различий.

Данная методика может применяться как в исследованиях качества жизни, так и в клинических условиях для оценки стратегий самоотношения депрессивных и суицидальных пациентов, пациентов с расстройствами личности. В нашем исследовании суицидальных пациентов была показана эффективность данной методики для различения пациентов с самоповреждениями и без них, с суицидальными попытками и суицидальными мыслями [9]. Методика хороша тем, что ее утверждения сбалансированы по валентности, не акцентируются только на негативном самоотношении, однако результаты показывают возможности роста и развития, а различные психотерапевтические наработки К. Нефф помогают обучить пациента или клиента техникам более здорового самоотношения [37].

Текст опросника «Сочувствие к себе» К. Нефф

Как я обычно отношусь к себе в трудные времена

Пожалуйста, прочтите внимательно каждое утверждение. Слева от каждого пункта отметьте, как часто вы действуете указанным способом.

Почти никогда—Редко—Нечто среднее—Часто—Почти всегда (1—2—3—4—5)

- _____ 1. Я не одобряю и осуждаю свои недостатки и промахи.
- _____ 2. Когда дела идут плохо, я склонен «заикливаться» и фиксироваться на всем, что идет не так.
- _____ 3. Когда дела идут плохо, я рассматриваю трудности как часть жизни, через которую проходят все.
- _____ 4. Когда я думаю о своих промахах, я чувствую себя отделенным, отрезанным от остального мира.
- _____ 5. Я стараюсь относиться к себе с любовью, когда испытываю душевную боль.
- _____ 6. Когда мне не удается что-то важное, меня поглощает чувство неполноценности (я начинаю остро переживать чувство неполноценности).
- _____ 7. Когда я морально раздавлен, я напоминаю себе, что в мире уйма других людей, которые чувствуют себя так же, как и я.
- _____ 8. Когда времена действительно тяжелые, я склонен быть жестким с собой.
- _____ 9. Когда что-то меня огорчает, я стараюсь уравновесивать свои эмоции.
- _____ 10. Когда я чувствую себя неполноценным в какой-то сфере, я стараюсь напомнить себе, что чувство неполноценности порой посещает каждого.
- _____ 11. Я нетерпим к тем аспектам своей личности, которые мне не нравятся.
- _____ 12. Когда я переживаю трудное время, я забочусь о себе и отношусь к себе с нежностью.
- _____ 13. Когда мне грустно, я склонен чувствовать, что большинство людей, возможно, счастливей меня.
- _____ 14. Когда случается что-то неприятное, я стараюсь выработать сбалансированный взгляд на ситуацию.
- _____ 15. Я стараюсь рассматривать свои неудачи как проявление человеческой природы.
- _____ 16. Когда я наблюдаю проявления своих качеств, которые мне не нравятся, я ругаю себя за них.
- _____ 17. Когда мне не удается что-то важное, я стараюсь смотреть на это событие объективно.
- _____ 18. Когда мне действительно трудно, я склонен чувствовать, что другие люди справляются гораздо легче, чем я.
- _____ 19. Я мягок с собой, когда переживаю страдание.
- _____ 20. Когда меня что-то огорчает, чувства захлестывают меня.
- _____ 21. Я бываю немного жестким с собой, когда испытываю страдание.
- _____ 22. Когда мне грустно, я стараюсь исследовать это чувство с любопытством и непредвзятостью.
- _____ 23. Я терпим к своим недостаткам и промахам.
- _____ 24. Когда случается что-то неприятное, я склонен реагировать очень остро.
- _____ 25. Когда мне не удается что-то важное, я склонен чувствовать себя одиноким в своей неудаче.
- _____ 26. Я стараюсь быть понимающим и терпеливым к тем качествам моей личности, которые мне не нравятся.

Ключи к опроснику «Сочувствие к себе» К. Нефф

Доброта к себе: 5, 12, 19, 23, 26

Самокритика: 1, 8, 11, 16, 21

Общность с человечеством: 3, 7, 10, 15

Самоизоляция: 4, 13, 18, 25

Внимательность: 9, 14, 17, 22

Чрезмерная идентификация: 2, 6, 20, 24

Литература

References

1. Гаранян Н.Г., Клыкова А.Ю., Сорокова М.Г. Перфекционизм, зависть и конкурентные установки в студенческой среде // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 2. С. 7—32. doi:10.17759/cpp.2018260202

2. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2019. 400 с.

3. Роджерс К. Новейшие подходы в психологической практике. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 200 с.

4. Сирота Н.А. и др. Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике. М.: Генезис, 2001. 216 с.

5. Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 41—54.

6. Федунина Н.Ю., Вихристюк О.В., Банников Г.С. Практики осознанности в профилактике суицидального

1. Garanian N.G., Klykova A.Yu., Sorokova M.G. Perfektsionizm, zavist' i konkurentnye ustanovki v studencheskoi srede [Perfectionism, envy and hypercompetitiveness among university students] *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2018. Vol. 26, no. 2, pp. 7—32. doi: 10.17759/cpp.2018260202 (In Russ.; abstr. in Engl.).

2. Maslow A. Motivatsiya i lichnost' [Motivation and personality]. Saint Petersburg: Piter, 2019. 400 p. (In Russ.).

3. Rogers K. Noveishie podkhody v psikhologicheskoi praktike [Newest approaches in psychological practice]. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2015. 200 p. (In Russ.).

4. Sirota N.A. et al. Profilaktika narkomanii u podrostkov: ot teorii k praktike [Prevention of addiction in adolescents: from theory to practice]. Moscow: Genезis, 2001. 216 p. (In Russ.).

поведения подростков (обзор зарубежных исследований) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2. С. 121–144. doi: 10.11621/vsp.2019.02.121

7. Федунина Н.Ю. и др. Особенности совладания со стрессом у подростков с самоповреждающим и суицидальным поведением // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 2. С. 33–52. doi: 10.17759/cpp.2018260203

8. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Цацулин Т.О. Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 3. С. 41–50. doi: 10.17759/chp.2019150305

9. Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н. Особенности молодых людей с самоповреждениями и предшествующими попытками в остром суицидальном кризисе // Суицидология. 2019. Т. 10. № 4. С. 47–64. doi: 10.32878/suiciderus.19-10-04(37)-47-64

10. Чистопольская К.А. и др. Адаптация краткой версии «Переработанного опросника — опыт близких отношений» (ECR-R) на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2018. № 5. С. 87–98. doi: 10.31857/S020595920000838-7

11. Ясная В.А. и др. Апробация методики измерения перфекционизма Р. Слейни «Почти совершенная шкала» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. № 4. С. 30–45.

12. Aliske M.D., Sedikides C. Self-enhancement and self-protection: What they are and what they do // European Review of Social Psychology. 2009. Vol. 20. P. 1–48. doi: 10.1080/10463280802613866

13. Adams C.E., Leary M.R. Promoting self-compassionate attitudes toward eating among restrictive and guilty eaters // Journal of Social and Clinical Psychology. 2007. Vol. 26. P. 1120–1144. doi: 10.1521/jscp.2007.26.10.1120

14. Barnard L.K., Curry J.F. Self-compassion: conceptualizations, correlates, and interventions // Review of General Psychology. 2011. Vol. 15. P. 289–303. doi: 10.1037/a0025754

15. Baumeister R.F., Smart L., Boden J.M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem // Psychological Review. 1996. Vol. 103. P. 5–33. doi: 10.1037/0033-295X.103.1.5

16. Cleare S., Gumley A., O'Connor R.C. Self-compassion, self-forgiveness, suicidal ideation, and self-harm: A systematic review // Clinical Psychology and Psychotherapy. 2019. Vol. 26. P. 511–530. doi: 10.1002/cpp.2372

17. Deci E., Ryan R. Human autonomy: The basis for true self-esteem // Efficacy, agency, and self-esteem / Ed. by M.H. Kernis. New York, NY: Plenum Press, 1995. P. 31–49. doi: 10.1007/978-1-4899-1280-0_3

18. Depue R.A., Morrone-Strupinsky J.V. A neurobehavioral model of affiliative bonding // Behavioral and Brain Sciences. 2005. Vol. 28. P. 313–395. doi: 10.1017/S0140525X05000063

19. Germer C.K., Neff K.D. Self-compassion in clinical practice // Journal of Clinical Psychology. 2013. Vol. 69. № 8. P. 856–867. doi: 10.1002/jclp.22021.

20. Germer C.K., Neff K.D. Cultivating self-compassion in trauma survivors // Mindfulness-oriented interventions for trauma: Integrating contemplative practices / Ed. by V.M. Follette et al. New York: Guilford Press, 2015. P. 43–58.

21. Gilbert P. Social mentalities: Internal 'social' conflicts and the role of inner warmth and compassion in cognitive therapy // Genes on the couch: Explorations in

5. Sircova A., Mitina O.V. Vozrastnaya dinamika vremennykh orientatsii lichnosti [Developmental dynamics of temporal orientations of personality]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 2008, no. 2, pp. 41–54. (In Russ.; abstr. in Engl.).

6. Fedunina N.Yu. et al. Osobennosti sovladaniya so stressom u podrostkov s samopovrezhdayushchim i suitsidal'nym povedeniem [Coping with stress in adolescents with self-harm and suicidal behavior] *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2018. Vol. 26, no. 2, pp. 33–52. doi: 10.17759/cpp.2018260203 (In Russ.; abstr. in Engl.).

7. Fedunina N.Yu., Vihristyuk O.V., Bannikov G.S. Praktiki osoznannosti v profilaktike suitsidal'nogo povedeniya podrostkov (obzor zarubezhnykh issledovaniy) [Mindfulness practices in the prevention of suicidal behavior in adolescents (a review of foreign studies)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2019, no. 2, pp. 121–144. doi: 10.11621/vsp.2019.02.121. (In Russ.; abstr. in Engl.).

8. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Tsatsulin T.O. Dinamika pokazatelei perfektsionizma i simptomov emotsional'nogo neblagopoluchiya v rossiiskoi studencheskoi populyatsii za poslednie desyat' let: kogortnoe issledovanie [Dynamics of indicators of perfectionism and symptoms of emotional distress in the Russian student population over the past ten years: Cohort study] *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural Historical Psychology]*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 41–50. doi: 10.17759/chp.2019150305 (In Russ.; abstr. in Engl.).

9. Chistopolskaya K.A., Enikolopov S.N. Osobennosti molodykh lyudei s samopovrezhdeniyami i predshestvuyushchimi popytkami v ostrom suitsidal'nom krizise [Characteristics of young people in acute suicidal crisis with and without non-suicidal self-harm and suicide attempts] *Suitsidologiya [Suicidology]*, 2019. Vol. 10, no. 4, pp. 47–64. doi: 10.32878/suiciderus.19-10-04(37)-47-64 (In Russ.; in Engl.).

10. Chistopolskaya K.A. et al. Adaptatsiya kratkoi versii «Pererabotannogo oprosnika — opyt blizkikh otnoshenii» (ECR-R) na russkoyazychnoi vyborke [Adaptation on a Russian sample of the short version of Experience in Close Relationships — Revised Questionnaire] *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2018, no. 5, pp. 87–98. doi: 10.31857/S020595920000838-7 (In Russ.; abstr. in Engl.).

11. Yasnaya V.A. et al. Aprobatsiya metodiki izmereniya perfektsionizma R. Sleini «Pochti sovershennaya shkala» [Testing methods for measuring perfectionism P. Slaney "Almost Perfect Scale"] *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 2011, no. 4, pp. 30–45. (In Russ., abstr. in Engl.).

12. Aliske M.D., Sedikides C. Self-enhancement and self-protection: What they are and what they do. *European Review of Social Psychology*, 2009. Vol. 20, pp. 1–48. doi: 10.1080/10463280802613866

13. Adams C.E., Leary M.R. Promoting self-compassionate attitudes toward eating among restrictive and guilty eaters. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2007. Vol. 26, pp. 1120–1144. doi: 10.1521/jscp.2007.26.10.1120

14. Barnard L.K., Curry J.F. Self-compassion: conceptualizations, correlates, and interventions. *Review of General Psychology*, 2011. Vol. 15, pp. 289–303. doi: 10.1037/a0025754

15. Baumeister R.F., Smart L., Boden J.M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 1996. Vol. 103, pp. 5–33. doi: 10.1037/0033-295X.103.1.5

- evolutionary psychotherapy / Ed. by P. Gilbert, K.G. Bailey. Hove, UK: Psychology Press, 2000. P. 118–150. doi: 10.4324/9781315783314-14
22. Gilbert P. Introducing compassion-focused therapy // *Advances in Psychiatric Treatment*. 2009. Vol. 15. P. 199–208. doi: 10.1192/apt.bp.107.005264
23. Gilbert P. Compassion focused therapy: The CBT distinctive features series. London, UK: Routledge, 2010. 237 p.
24. Gilbert P. The origins and nature of compassion focused therapy // *British Journal of Clinical Psychology*. 2014. Vol. 53. P. 6–41. doi: 10.1111/bjc.12043
25. Hofmann S.G. et al. The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2010. Vol. 78. № 2. P. 169–183. doi: 10.1037/a0018555
26. Fancher R. Cultures of healing: Correcting the image of American mental health care. New York: Freeman, 1995. 355 p.
27. Fraley R.C., Waller N.G., Brennan K.A. An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. Vol. 78. P. 350–365. doi: 10.1037/0022-3514.78.2.350
28. Jordan J.V. Empathy and self-boundaries // *Women's growth in connection: Writings from the Stone Center* / Ed. by J.V. Jordan et al. New York: Guilford, 1991. P. 67–80.
29. MacBeth A., Gumley A. Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology // *Clinical Psychology Review*. 2012. Vol. 32. № 6. P. 545–552. doi: 10.1016/j.cpr.2012.06.003
30. Marshall S.L. et al. Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 74. P. 116–121. doi: 10.1016/j.paid.2014.09.013
31. Maxwell N., Lopus J. The Lake Wobegon effect in student self-reported data. // *American Economic Review Papers and Proceedings*. 1994. № 84. P. 201–205.
32. Mikulincer M., Shaver P. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. N.Y.: Guilford Press, 2010. 548 p.
33. Muris P., Otgaar H., Pfattheicher S. Stripping the forest from the rotten trees: Compassionate self-responding is a way of coping, but reduced uncompassionate self-responding mainly reflects psychopathology // *Mindfulness*. 2019. Vol. 10. P. 196–199. doi: 10.1007/s12671-018-1030-0
34. Neff K. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself // *Self and Identity*. 2003. Vol. 2. № 2. P. 85–101. doi: 10.1080/15298860390129863
35. Neff K. The development and validation of a scale to measure self-compassion // *Self and Identity*. 2003. Vol. 2. № 2. P. 223–250. doi: 10.1080/152988603909027
36. Neff K. Self-compassion, self-esteem, and well-being // *Social and Personality Psychology Compass*. 2011. Vol. 5. № 1. P. 1–12. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x
37. Neff K. Self-compassion: The proven power of being kind to yourself. New York: HarperCollins Publishers, 2011. 320 p.
38. Neff K.D. Setting the record straight about the self-compassion scale // *Mindfulness*. 2019. Vol. 10. P. 200–202. doi: 10.1007/s12671-018-1061-6
39. Neff K.D., Germer C.K. A pilot study and a randomized controlled trial of the mindful self-compassion program // *Journal of Clinical Psychology*. 2013. Vol. 69. № 1. P. 28–44.
40. Neff K.D., Knox M.C. Self-compassion // *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* / Ed. by V. Zeigler-Hill, T.K. Shackelford. Springer International Publishing AG, 2017. P. 1–8. doi: 10.1007/978-3-319-28099-8_1159-1
16. Cleare S., Gumley A., O'Connor R.C. Self-compassion, self-forgiveness, suicidal ideation, and self-harm: A systematic review. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 2019. Vol. 26, pp. 511–530. doi: 10.1002/cpp.2372
17. Deci E., Ryan R. Human autonomy: The basis for true self-esteem. In Kernis M.H. (ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem*. New York, NY: Plenum Press, 1995, pp. 31–49. doi: 10.1007/978-1-4899-1280-0_3
18. Depue R.A., Morrone-Strupinsky J.V. A neurobehavioral model of affiliative bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, 2005. Vol. 28, pp. 313–395. doi: 10.1017/S0140525X05000063
19. Germer C.K., Neff K.D. Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 2013. Vol. 69, no. 8, pp. 856–867. doi: 10.1002/jclp.22021
20. Germer C.K., Neff K.D. Cultivating self-compassion in trauma survivors. In Follette V.M., Briere J., Rozelle D., et al. (eds.) *Mindfulness-oriented interventions for trauma: Integrating contemplative practices*. New York: Guilford Press, 2015, pp. 43–58.
21. Gilbert P. Social mentalities: Internal 'social' conflicts and the role of inner warmth and compassion in cognitive therapy. In Gilbert P., Bailey K.G. (eds.) *Genes on the couch: Explorations in evolutionary psychotherapy*. Hove, UK: Psychology Press, 2000, pp. 118–150. doi: 10.4324/9781315783314-14
22. Gilbert P. Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 2009. Vol. 15, pp. 199–208. doi: 10.1192/apt.bp.107.005264
23. Gilbert P. Compassion focused therapy: The CBT distinctive features series. London, UK: Routledge, 2010. 237 p.
24. Gilbert P. The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 2014. Vol. 53, pp. 6–41. doi: 10.1111/bjc.12043
25. Hofmann S.G. et al. The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2010. Vol. 78, no. 2, pp. 169–183. doi: 10.1037/a0018555
26. Fancher R. Cultures of healing: Correcting the image of American mental health care. New York: Freeman, 1995. 355 p.
27. Fraley R.C., Waller N.G., Brennan K.A. An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000. Vol. 78, pp. 350–365. doi: 10.1037/0022-3514.78.2.350
28. Jordan J.V. Empathy and self-boundaries. In Jordan J.V. et al. (eds.) *Women's growth in connection: Writings from the Stone Center*. New York: Guilford, 1991, pp. 67–80.
29. MacBeth A., Gumley A. Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 2012. Vol. 32, no. 6, pp. 545–552. doi: 10.1016/j.cpr.2012.06.003
30. Marshall S.L. et al. Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 2015. Vol. 74, pp. 116–121. doi: 10.1016/j.paid.2014.09.013
31. Maxwell N., Lopus J. The Lake Wobegon effect in student self-reported data. *American Economic Review Papers and Proceedings*, 1994. Vol. 84, pp. 201–205.
32. Mikulincer M., Shaver P. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. New York: Guilford Press. 2010. 548 p.
33. Muris P., Otgaar H., Pfattheicher S. Stripping the forest from the rotten trees: Compassionate self-responding is a way of coping, but reduced uncompassionate self-responding mainly reflects psychopathology. *Mindfulness*, 2019. Vol. 10, pp. 196–199. doi: 10.1007/s12671-018-1030-0

41. Neff K., Vonk R. Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself // *Journal of Personality*. 2009. Vol. 77. P. 23–50. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x
42. Neff K.D. et al. Examining the factor structure of the Self-Compassion Scale in 20 diverse samples: Support for use of a total score and six subscale score // *Psychological Assessment*. 2019. Vol. 31. № 1. P. 27–45. doi: 10.1037/pas0000629
43. Pennebaker J.W. Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications // *Behavior Research and Therapy*. 1993. Vol. 31. P. 539–548. doi: 10.1016/0005-7967(93)90105-4
44. Raes F. Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety // *Personality and Individual Differences*. 2010. Vol. 48. P. 757–761. doi: 10.1016/j.paid.2010.01.023
45. Reise S.P. The rediscovery of bifactor measurement models // *Multivariate Behavioral Research*. 2012. Vol. 47. № 5. P. 667–696. doi: 10.1080/00273171.2012.715555
46. Slaney R.B., Rice K.G., Ashby J.S. A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales // *Perfectionism: Theory, research, and treatment* / Ed. by G.L. Flett, P.L. Hewitt. American Psychological Association, 2002. P. 63–88. doi: 10.1037/10458-003
47. Snyder M. The development of social intelligence in psychotherapy: Empathic and dialogic processes // *Journal of Humanistic Psychology*. 1994. № 34. P. 84–108. doi: 10.1177/00221678940341006
48. Stanton A.L. et al. Coping through emotional approach: Problems of conceptualization and confounding // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 66. P. 350–362. doi: 10.1037//0022-3514.66.2.350
49. Stevens L. Gauthier-Braham M., Bush B. The brain that longs to care for itself: The current neuroscience of self-compassion // *The Neuroscience of Empathy, Compassion and Self-Compassion* / Ed. by L. Stevens, C. Woodruff. London, UK: Academic Press Elsevier, 2018. P. 91–120. doi: 10.1016/B978-0-12-809837-0.00004-0
50. Stolarski M., Fieulaine N., Zimbardo P.G. Putting time in a wider perspective: The past, the present, and the future of time perspective theory // *The SAGE Handbook of Personality and Individual Differences* / Ed. by V. Zeigler-Hill, T. Shackelford. Thousand Oakes, CA: SAGE, 2018. P. 592–628. doi: 10.4135/9781526451163.n28
51. Thompson B.L., Waltz J. Self-compassion and PTSD symptom severity // *Journal of Traumatic Stress*. 2008. Vol. 21. P. 556–558. doi: 10.1002/jts.20374
52. Trizano-Hermosilla I., Alvarado J.M. Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: Congeneric and asymmetrical measurements // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. P. 769. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00769
53. Zessin U., Dickhäuser O., Garbade S. The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis // *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 2015. Vol. 7. P. 340–364. doi: 10.1111/aphw.12051
54. Zimbardo P., Boyd J. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77. P. 1271–1288. doi: 10.1037/0022-3514.77.6.1271
55. Zimet G.D. et al. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support // *Journal of Personality Assessment*. 1988. Vol. 52. P. 30–41. doi: 10.1207/s15327752jpa5201_2
34. Neff K. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2003. Vol. 2, no. 2, pp. 85–101. doi: 10.1080/15298860390129863
35. Neff K. The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2003. Vol. 2, no. 2, pp. 223–250. doi: 10.1080/152988603909027
36. Neff K. Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 2011. Vol. 5, no. 1, pp. 1–12. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x
37. Neff K. Self-compassion: The proven power of being kind to yourself. New York: HarperCollins Publishers, 2011. 320 p.
38. Neff K.D. Setting the record straight about the self-compassion scale. *Mindfulness*, 2019. Vol. 10, pp. 200–202. doi:10.1007/s12671-018-1061-6
39. Neff K.D., Germer C.K. A pilot study and a randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 2013. Vol. 69, no. 1, pp. 28–44.
40. Neff K.D., Knox M.C. Self-compassion. In Zeigler-Hill V., Shackelford T.K. (eds.) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. New York: Springer International Publishing AG, 2017, pp. 1–8. doi:10.1007/978-3-319-28099-8_1159-1
41. Neff K., Vonk R. Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 2009. Vol. 77, pp. 23–50. doi:10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x
42. Neff, K.D. et al. Examining the factor structure of the Self-Compassion Scale in 20 diverse samples: Support for use of a total score and six subscale scores. *Psychological Assessment*, 2019. Vol. 31, no. 1, pp. 27–45. doi:10.1037/pas0000629
43. Pennebaker J.W. Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behavior Research and Therapy*, 1993. Vol. 31, pp. 539–548. doi:10.1016/0005-7967(93)90105-4
44. Raes F. Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 2010. Vol. 48, pp. 757–761. doi:10.1016/j.paid.2010.01.023
45. Reise S.P. The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate behavioral research*, 2012. Vol. 47, no. 5, pp. 667–696. doi:10.1080/00273171.2012.715555
46. Slaney R.B., Rice K.G., Ashby J.S. A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales. In Flett G.L., Hewitt P.L. (eds.) *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. American Psychological Association. 2002, pp. 63–88. doi:10.1037/10458-003
47. Snyder M. The development of social intelligence in psychotherapy: Empathic and dialogic processes. *Journal of Humanistic Psychology*, 1994. Vol. 34, pp. 84–108. doi: 10.1177/00221678940341006
48. Stanton A.L. et al. Coping through emotional approach: Problems of conceptualization and confounding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1994, Vol. 66, pp. 350–362. doi:10.1037//0022-3514.66.2.350
49. Stevens L. Gauthier-Braham M., Bush B. The brain that longs to care for itself: The current neuroscience of self-compassion. In Stevens L., Woodruff C. *The Neuroscience of Empathy, Compassion and Self-Compassion*. London, UK: Academic Press, Elsevier, 2018, pp. 91–120. doi:10.1016/B978-0-12-809837-0.00004-0
50. Stolarski M., Fieulaine N., Zimbardo P.G. Putting time in a wider perspective: The past, the present, and the future of time perspective theory. In Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds.) *The SAGE Handbook of Personality and Individual*

Differences. Thousand Oakes, CA: SAGE, 2018, pp. 592–628. doi:10.4135/9781526451163.n28

51. Thompson B.L., Waltz J. Self-compassion and PTSD symptom severity. *Journal of Traumatic Stress*, 2008. Vol. 21, pp. 556–558. doi:10.1002/jts.20374

52. Trizano-Hermosilla I., Alvarado J.M. Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: Congeneric and asymmetrical measurements. *Frontiers in psychology*, 2016. Vol. 7, p. 769. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00769

53. Zessin U., Dickhäuser O., Garbade S. The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2015, Vol. 7, no. 3, pp. 340–364. doi:10.1111/aphw.12051

54. Zimbardo P., Boyd J. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999. Vol. 77, pp. 1271–1288. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1271

55. Zimet G.D. et al. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 1988. Vol. 52, pp. 30–41. doi:10.1207/s15327752jpa5201_2

Информация об авторах

Чистопольская Ксения Анатольевна, медицинский психолог Психиатрического отделения № 2, Городская клиническая больница имени А.К. Ерамишанцева (ГБУЗ ГКБ имени А.К. Ерамишанцева ДЗМ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2552-5009>, e-mail: ktchist@gmail.com

Осин Евгений Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации, Высшая школа экономики (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-5647>, e-mail: eosin@hse.ru

Ениколопов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий отделом клинической психологии, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Николаев Евгений Львович, доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и клинической психологии, Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова (ФГБОУ ВО ЧГУ имени И.Н. Ульянова), г. Чебоксары, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8976-715X>, e-mail: pzdorovie@bk.ru

Мысина Галина Анатольевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой здоровьесберегающих технологий и адаптивной физической культуры, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет) (ФГБОУ ВО МГТУ имени Н.Э. Баумана), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2346-4372>, e-mail: Mysina@bmstu.ru

Дровосеков Сергей Эдуардович, независимый исследователь, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6739-4804>, e-mail: sergo.nevsky@yandex.ru

Information about the authors

Ksenia A. Chistopolskaya, Medical Psychologist, Psychiatric Department no. 2, Eramishantsev City Clinical Hospital, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2552-5009>, e-mail: ktchist@gmail.com

Evgeny N. Osin, PhD (Psychology), Associate Professor, Deputy Head of the International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-5647>, e-mail: eosin@hse.ru

Sergey N. Enikolopov, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of the Clinical Psychology Department, Mental Health Research Centre, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Evgeni L. Nikolaev, DSc (Medicine), Professor, Head of the Chair of Social and Clinical Psychology, Ulianov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8976-715X>, e-mail: pzdorovie@bk.ru

Galina A. Mysina, DSc (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Chair of Health-Saving Technologies and Adaptive Physical Culture, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2346-4372>, e-mail: Mysina@bmstu.ru

Sergei E. Drovosekov, independent researcher, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6739-4804>, e-mail: sergo.nevsky@yandex.ru

Получена 04.01.2020

Принята в печать 06.11.2020

Received 04.01.2020

Accepted 06.11.2020

Возможности визуальных методов в качественных психологических исследованиях личности

А.Е. Шильманская

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9395-3086>, e-mail: amiyuzova@yahoo.com

Статья посвящена анализу возможностей визуальных методов в рамках качественных психологических исследований (КИ) личности. Обращение к визуальным данным является не новым для социальных наук, но в психологии эта тенденция сформировалась относительно недавно. В настоящее время во всех сферах культуры особенно расширили свое влияние визуальные формы коммуникации, это изменение привело к переосмыслению стратегии использования различных визуальных данных в психологических исследованиях. В современных КИ визуальные данные представлены многообразием культурных средств, начиная с карт, диаграмм и матриц, заканчивая фотографиями, видеоматериалами, коллажами и рисунками. Мультимодальный подход, представляющий комбинирование разных видов коммуникации (аудиальной, визуальной, текстовой) и соответствующих типов данных (сказанные слова, музыка, звуки, написанные слова, изображения, фотографии, карты, видео и пр.), дает возможность более комплексно изучать заявленную проблему, ставить новые исследовательские задачи и исследовать новые области: эмоциональные и телесные составляющие персонального опыта, личностные изменения. Расширение доказательной базы возможностей визуальных методов поможет исследователю совершать информированный этический выбор.

Ключевые слова: визуальные методы, мультимодальный подход, опыт, личностные изменения, культурные средства, культура.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-313-90078.

Для цитаты: Шильманская А.Е. Возможности визуальных методов в качественных психологических исследованиях личности // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 49–55. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160405>

Visual Methods in Qualitative Psychological Research of Personality

Alesya E. Shilmanskaya

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9395-3086>, e-mail: amiyuzova@yahoo.com

The article is focused on advantages of using visual methods in qualitative psychological research of personality. The visual turn is not new for the social sciences. Still, this trend is relatively new for psychology. Currently, visual forms of communication have significantly expanded their influence in all areas of culture. This change has led to a rethinking of the strategy of using various visual data in psychological research. In modern qualitative research, visual data is represented by a variety of cultural instruments, from maps, diagrams and matrices, to photographs, videos, collages and drawings. A comprehensive analysis of this problem requires a multimodal approach, representing a combination of different types of communication (audio, visual, textual) and corresponding types of data (spoken words, music, sounds, written words, images, photographs, maps, videos, etc.). This approach lets us set new research tasks and explore new areas, e.g. emotional and bodily components of personal experience and personal changes. The expansion of the scope of visual methods should positively influence the researcher's ethical choices.

Keywords: visual methods, multimodal approach, personal experience, personality change, cultural means, culture.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-313-90078.

For citation: Shilmanskaya A.E. Visual Methods in Qualitative Psychological Research of Personality. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 49–55. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160405>

В презентации своего опыта в повседневной жизни человек использует мультимодальные формы экспрессии и коммуникации, которые обогащаются вместе с развитием новых технологий передачи и представления информации [31]. В настоящее время во всех сферах культуры особенно расширили свое влияние визуальные формы коммуникации, это изменение привело к переосмыслению стратегии использования различных визуальных данных в психологических исследованиях [35; 38].

С позиции культурно-исторической психологии знаковое опосредствование является важным механизмом развития и функционирования высших уровней психики [3]. В.В. Нуркова в своем масштабном культурно-историческом исследовании психологии фотографии говорит о том, что культура выступает не как источник унификации, а как бесконечное пространство потенциального разнообразия индивидуальных траекторий развития уникальной личности [7]. Таким образом, человек культуры изменяется в процессе освоения орудий. Культура на каждом этапе своего развития создает новые объекты, в которых опредмечиваются уже сложившиеся потребности, и эти изменения провоцируют появление новых потребностей [1; 7].

Новые средства коммуникации, например различные социальные сети, во многом являются визуальными, точнее мультимодальными, позволяя человеку комбинировать разные формы репрезентации своего опыта. Одновременно с этим происходит и более широкое проникновение визуальных методов в психологические исследования.

Изначально визуальные данные в психологии, а именно графические изображения, рисунки, фотографии, видеозаписи, выступали в роли презентации результатов или объективной фиксации данных наблюдения, но на данном этапе они выступают инструментами психологического исследования [45]. В отечественных исследованиях визуальные методы чаще всего представлены традиционными проективными методиками; другие подходы к пониманию образов, несводимые к проективной психодиагностике, частично представлены и активно развиваются в рамках социально-психологических исследований [2; 6].

Т.Д. Марцинковская говорила о том, что существует тенденция, выражающаяся в приоритете визуального ряда над вербальным, при этом ведущей образующей картины мира становится образ и исследования, посвященные перекодированию вербальной информации в образную, очень актуальны [5]. Использование визуальных данных в рамках совре-

менных качественных исследований (КИ) направлено на получение мультимодальных данных, что, во-первых, способствует лучшему представлению эмоциональной основы опыта [15; 16], во-вторых, актуализирует альтернативную повествовательную позицию, в-третьих, респонденты участвуют в разработке и формировании данных для создания персонального контекста их опыта [29].

Психология в настоящее время представлена многообразием качественных подходов (феноменологический, дискурсивный, нарративный и пр.), которые, в первую очередь, представлены методами работы с текстуальными данными. Основная задача КИ заключается в раскрытии того, как люди переживают жизненные события и какие смыслы извлекают из них [2; 40]. Во второй половине XX века в области методологии социальных и гуманитарных наук произошел отход от основанных на языке моделей интерпретации и началась разработка новых аналитических инструментов, которые позволяют исследовать особенности существования человека в условиях современной визуальной культуры и использования новых культурных средств. Переход от лингвоцентрической аналитики к визуальнотцентричным моделям понимания получил название «визуального поворота» [2; 30]. В современной науке сформировалась особая область визуальных исследований (англ. *visual studies*) и визуальных методов, которым посвящены специализированные журналы (См.: «The Sage Handbook of Visual Research Methods», «SAGE Visual Methods») [40; 44].

В большинстве КИ используются полуструктурированные и неструктурированные интервью, естественные диалоги, обсуждения в фокус-группе, дневниковые записи или письменные самоотчеты. Однако язык не является единственным культурным средством осмысления персонального опыта и создания смыслов [2]. В общем, в большинстве КИ используется подход, который является моноmodalным, так как опирается на данные, собранные из одного источника — это сказанные или записанные слова. Визуальные данные и визуальные методы в психологии в настоящее время имеют ранг экспериментальной проблемы, но уже появилось множество исследований, применяющих визуальные методы, например для изучения телесности [17], здоровья и болезни [15; 33; 34], памяти [7; 11; 28], идентичности и внешнего облика [18], психических расстройств [41]. Существует мнение, что небольшая популярность визуальных методов в КИ связана с тем, что визуальные данные обладают неопределенностью и

множественностью смыслов, что создает трудности их интерпретации и операционализации [35]. Несмотря на опасения некоторых исследователей, интерес к визуальным данным растет, а КИ с использованием визуальных данных и их анализом в социальных науках и психологии становится все больше [45].

Существует множество способов сбора визуальных данных, а выбор метода зависит от целей и теоретической перспективы исследователя. Исследование может включать следующие категории визуальных данных:

- карты, диаграммы и матрицы [13];
- фотографии и видеоматериалы [32; 39];
- коллаж и рисунки [8; 9; 19].

Визуальные методы в современных КИ чаще всего используются в сочетании с вербальными данными (мультиmodalный подход). Например, для изучения биографий были использованы интервью, письменные дневники и визуальные методы, а именно, автопортреты, видео-дневники, реляционные карты и временные линии. При этом визуальные методы использовались не только в качестве инструмента для оказания помощи в интервью, но и в качестве важного средства поиска и понимания собственного опыта [8; 9]. Некоторые исследователи предостерегают от использования визуальных методов в изоляции, потому что это удаляет изображение из контекста, в котором он был создан [16; 33].

Рассмотрим основания использования и возможности визуальных методов в КИ персонального опыта и личностных изменений.

Возможности мультиmodalного подхода в исследованиях персонального опыта

Мультиmodalный подход в КИ персонального опыта представляет комбинирование разных видов коммуникации (аудиальной, визуальной, текстовой) между исследователем и участником и получение соответствующих типов данных: сказанные слова, музыка, звуки, написанные слова, изображения, фотографии, карты, видео и пр. Этот подход приближен к способам презентации персонального опыта в повседневной жизни людей, использующих мультиmodalные формы экспрессии и коммуникации [11; 17; 35; 41].

К визуальным методам изучения персонального опыта относится использование уже существующих изображений (например семейных фотографий), этот метод называют «извлечение» (англ. *elicitation*), а также использование созданных изображений в контексте исследования — метод производства (англ. *production*), когда участники исследования сами создают фотографии, фотодневники, картины, рисунки, карты и диаграммы [11; 17; 20; 27].

Использование визуальных средств способствует возникновению эмоционального резонанса и актуализации воспоминаний. Сообщение может быть более комплексным и многослойным в результате сочетания визуальных данных с последующей дискуссией о заявленной теме и позволяет делать акцент на реф-

лексии социального и материального контекста персонального опыта участников исследования [32; 34].

Другие исследователи замечают, что использование визуальных данных может дать иной эмоциональный тон интервью и участники переживают свои чувства сильнее [23]. Исследование, посвященное диагностике дисморфобии, включало в себя полуструктурированное интервью с личными фотографиями респондентов из различных периодов жизни, начиная с самого детства и заканчивая актуальными фотографиями, а также нарисованным автопортретом. В процессе интервью оказалось, что личные фотографии стали особенно сильным способом эмоциональной провокации, так как у многих респондентов была интенсивная эмоциональная реакция на свои детские фотографии. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство участников идеализировали свой детский образ, причем это касается не только внешних, но и внутренних характеристик. Вместо того, чтобы полагать, что изменение их нынешней внешности избавит их от дисморфобии, участники указали, что возвращение к детскому опыту дает им большее понимание собственной проблемы. Эти данные указывают на то, что трудности, связанные с переживанием собственной внешности, в меньшей степени связаны с красотой как таковой, но более вероятно связаны с переживанием потери идеализированного детского образа, собственного старения. Таким образом, использование личных фотографий из различных периодов жизни и дискуссия на их основе позволили увидеть связь между идеализацией себя в детстве и восприятием себя в настоящем как человека с физическими недостатками [41].

Мультиmodalный подход предоставляет исследуемым более широкие возможности соучастия и содействия в исследовательском процессе, что, в свою очередь, способствует актуализации их эмоциональных реакций. Во многих исследованиях респонденты активно воодушевляются возможностью совершать выбор или созданием рисунков, фотографий, видеоматериала с последующим их обсуждением [33; 34; 41]. Другими словами, респонденты больше вовлечены в то, что они смотрят, а также в то, как эти изображения используются в исследовательском процессе. Это дает возможность участникам исследования сфокусироваться именно на тех изображениях, которые вызывают эмоциональный отклик. Однако эмоциональное содержание некоторых изображений может привести к реакции активного избегания, это встречается в ситуациях переживания утраты [27; 29].

Кроме того, если респондентам предоставляется возможность не только рассказать, но и «показать» их персональный опыт и их жизнь, то они могут более свободно представлять свою историю о том, где и когда их опыт происходил. Тем самым реализуется более глубинная рефлексия персонального опыта. Биографические или нарративные исследования в психологии подчеркивают важность глубочайших личных переживаний людей для того, чтобы установить закономерности преемственности и изменений личности [46].

Важным аспектом персонального опыта является его пространственный контекст, и очевидно, что визуаль-

ные методы могут быть особенно полезными для актуализации контекста, в котором опыт происходил [11]. Например, для изучения влияния окружающей обстановки в больнице на процесс восстановления после операции были использованы фотографии, созданные респондентами во время пребывания в медицинском учреждении. Обращение к фотографиями в процессе интервью помогало актуализировать воспоминания об опыте пребывания в больнице и способствовало интенсивной эмоциональной реакции, что помогло реконструировать данный опыт и проанализировать его [33; 34].

Перспективы использования визуальных методов в исследовании личностных изменений

Проблема личностного изменения является одной из самых сложных для фундаментальных и прикладных исследований в психологии. Внимание к личностному изменению и самоопределению уделяется в работах Р. Мэя, С.Р. Мадди, Э. Фромма, В. Франкла, К.А. Абульхановой, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и других исследователей. Многие исследования показывают, что личностные черты людей могут изменяться в течение жизни, и это связано с целым рядом причин [1; 10; 26; 36; 37; 42]. В частности, в процессе взросления люди имеют тенденцию становиться более доброжелательными, добросовестными и эмоционально стабильными. Эти нормативные закономерности изменения, вероятно, обусловлены биологическими процессами созревания, а также общими жизненными событиями, которые становятся катализаторами личностных изменений [10]. Помимо этих нормативных закономерностей созревания, есть свидетельства того, что персональный опыт людей и социальные роли, которые они исполняют, могут видоизменять их личностные черты [21; 24]. Например, одно исследование показало взаимосвязь между активностью на работе и увеличением добросовестности [21]. Аналогичным образом инвестирование в романтические отношения связано с повышением эмоциональной устойчивости [24]. Теоретически, эти изменения обусловлены по крайней мере двумя причинами. Во-первых, разные социальные роли требуют и усиливают определенные шаблоны мыслей, чувств и поведения [25; 37]; например, успешная реализация в профессии требует, чтобы человек вел себя более добросовестно, и соответствующие изменения в поведении приводят к изменениям личностных черт [12; 37]. Вторая причина связана с тем, что социальные роли влияют на то, как люди осмысливают и истолковывают свою социальную идентичность. Принятие новой идентичности связано с изменением когнитивных, эмоциональных и поведенческих процессов, что в конечном счете влияет на изменение личностных черт [25]. Важно подчеркнуть, что теоретически жизненный опыт и социальные роли облегчают изменение личности потому, что они служат последовательным катализатором для новых моделей мыслей, чувств и поведения, а также потому, что они способствуют принятию новых изменений.

Поддерживая эту идею, некоторые исследования показали, что когнитивные, аффективные и поведенческие интервенции связаны с изменением личностных качеств людей [14; 22; 43]. Таким образом, за последнее время появилось множество исследований, посвященных личностным изменениям, в которых основной исследовательской стратегией было сопоставление результатов статистических измерений до и после некоторого процесса, предполагаемого причиной искомых изменений, в ряду которых: возрастные изменения, новые социальные роли, а также участие в различных развивающих практиках, психотерапии или психологических тренингах. Возникает вопрос, каким образом изучать данную область, если не использовать количественные методы, тем более если это касается изменений в результате психотерапии и иной практической работы психолога. Большинство авторов, реализующих КИ, используют различные вербальные методики, например, самоотчеты, дневники.

Дополнительные возможности исследователям дают визуальные методы, позволяющие отражать изменения качественных параметров самой траектории развития. В частности, этой цели может служить методика «Траектория» [4]. Бланк методики представляет собой набор расположенных на листе бумаги квадратов, в каждом из которых содержится схематичное символическое изображение той или иной траектории (восходящие и нисходящие линии разной крутизны, зигзаги, тупики, спирали и др.); последний квадрат пуст. В рамках исследования респондентам предлагалось выбрать одно из изображений, которое лучше всего соответствует их самоощущению в своей жизни, или, если ни одно не подходит, изобразить свой вариант в последнем пустом квадрате, а также рассказать о выбранной или нарисованной траектории. Результаты исследования показывают, что изменения отражаются в сдвигах частотности выбираемых изображений и в описании выборов траектории. А выявленные сдвиги выбора графической конфигурации можно рассматривать как показатель сдвига отношения к собственной жизни, что хорошо согласуется с данными, полученными в результате анализа вербальных описаний изменений. Таким образом, реализованный мультимодальный подход в данном исследовании является многообещающим, так как соединение вербальных и визуальных методов обогащает сами данные [4].

Заключение

Психология имеет долгую историю взаимодействия с различными визуальными данными: графическими изображениями, рисунками, фотографиями, видеозаписями, которые изначально выступали для фиксации данных наблюдения и презентации результатов; но в настоящее время они все чаще стали использоваться в качестве инструментов качественных исследований [45], что приближает процесс исследования к мультимодальным формам экспрессии и коммуникации в повседневной жизни [31; 35]. На основании представленного обзора возможностей визуальных методов в

рамках современных КИ личности можно выделить несколько причин использования визуальных методов. Во-первых, визуальные методы выступают вспомогательным психологическим орудием и дополняют ставшие уже традиционными методики исследования, служа для получения более богатых, эмоционально насыщенных данных [9; 17; 29]. Во-вторых, респонденты участвуют в разработке и формировании данных для создания персонального контекста их опыта, что способствует более глубокой рефлексии персонального опыта [36; 38]. В-третьих, визуальные методы актуальны для исследования сложных областей, например

персонального опыта, как многоуровневого и мульти-модального явления, или для изучения личностных изменений [4; 20; 32; 33].

Визуальные методы расширяют возможности участия и сотрудничества респондентов в рамках исследовательского процесса. Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что преимущества визуальных методов в основном заключаются в их способности облегчать и обогащать общение с респондентами. Расширение доказательной базы возможностей визуальных методов улучшит информированный этический выбор исследователя.

Литература

1. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26
2. Бусыгина Н.П. Качественные и количественные методы исследований в психологии: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2015. 443 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития: избранные работы. М.: Юрайт, 2018. 281 с.
4. Леонтьев Д.А., Миюзова А.Е. Личностные изменения как результат жизнетворческой работы // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 1. С. 44–63. DOI:10.17759/cpp.20162401004
5. Марцинковская Т.Д. Искусство в современном мире — новые формы и новые старые механизмы воздействия // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 2. С. 56–61.
6. Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А. Предисловие редакторов тематического выпуска // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 7–9. DOI:10.17759/sps.2018090301
7. Нуркова В. В. Психология фотографии. Культурно-исторический анализ: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2019. 473 с.
8. Bagnoli A. Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods // Qualitative Research. 2009. Vol. 9. № 5. P. 547–570. DOI: 10.1177/1468794109343625.
9. Bagnoli A. Researching Identities with Multi-method Autobiographies' / B. Harrison (Eds.) // Life Story Research. Sage Benchmarks in Social Research Methods. 2008. Vol. 3. P. 376–397.
10. Bleidorn W. et al. Patterns and sources of adult personality development: Growth curve analyses of the NEO-PI-R scales in a longitudinal twin study // Journal of Personality and Social Psychology. 2009. Vol. 97. P. 142–155. DOI:10.1037/a0015434
11. Brookfield H., Brown S.D., Reavey P. Vicarious and post-memory practices in adopting families: the re-production of the past through photography and narrative // Journal of Community and Applied Social Psychology. 2008. Vol. 18. P. 474–491.
12. Burke P.J. Identity change // Social Psychology Quarterly. 2006. Vol. 69. P. 81–96. DOI:10.1177/019027250606900106
13. Copeland A.J., Agosto D.E. Diagrams and relational maps: The use of graphic elicitation techniques with interviewing for data collection, analysis, and display // International Journal of Qualitative Methods. 2012. Vol. 11. № 5. P. 513–533.

References

1. Asmolov A.G., Shekhter E.D, Chernorizov A.M. Preadaptatsiya k neopredelennosti kak strategiya navigatsii razvivayushchikhsya sistem: marshruty evolyutsii [Preadaptation to uncertainty as a strategy for developing systems navigation: evolutionary paths]. Voprosy psikhologii [Psychology issues], 2017, no. 4, pp. 3–26.
2. Busygina N.P. Kachestvennye i kolichestvennye metody issledovaniy v psikhologii: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury (FGOS) [Qualitative and quantitative research methods in psychology: a textbook for undergraduate and graduate students]. Moscow: Yurait Publ., 2015. 443 p.
3. Vygotskii L.S. Psihologiya razvitiya: izbrannye raboty [Developmental Psychology: Selected Works]. Moscow: Yurait Publ., 2018. 281 p.
4. Leontyev D.A., Miyuzova A.E. Personality Changes as a Result of Life Enhancement Work. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016. Vol. 24, no. 1, pp. 44–63. DOI:10.17759/cpp.2016240104. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Martsinkovskaya T.D. Art in Modern World: New Forms and New/Old Mechanisms of Influence. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007. Vol. 3, no. 2, pp. 56–61. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Mel'nikova O.T., Khoroshilov D.A. Preface by the editors of the special issue. *Sotsial'naiya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 7–9. DOI:10.17759/sps.2018090301. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Nurkova V.V. Psihologiya fotografii. Kul'turno-istoricheskij analiz: uchebnoe posobie dlya Vuzov. [The psychology of photography. Cultural and historical analysis: a textbook for High school]. Moscow: Yurait Publ., 2019. 473 p.
8. Bagnoli A. Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 2009. Vol. 9 (5), pp. 547–570. DOI: 10.1177/1468794109343625
9. Bagnoli A. Researching Identities with Multi-method Autobiographies'. In B. Harrison B. (eds.) *Life Story Research. Sage Benchmarks in Social Research Methods*, 2008. Vol. 3, pp. 376–397.
10. Bleidorn W, et al. Patterns and sources of adult personality development: Growth curve analyses of the NEO-PI-R scales in a longitudinal twin study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2009. Vol. 97, pp. 142–155. DOI:10.1037/a0015434
11. Brookfield H., Brown S.D., Reavey P. Vicarious and post-memory practices in adopting families: the re-production of the past through photography and narrative. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 2008. Vol. 18, pp. 474–491.
12. Burke P.J. Identity change. *Social Psychology Quarterly*, 2006. Vol. 69, pp. 81–96. DOI:10.1177/019027250606900106

14. De Fruyt F. et al. Assessing and interpreting personality change and continuity in patients treated for major depression // *Psychological Assessment*. 2006. Vol. 18. P. 71–80. DOI:10.1037/1040-3590.18.1.71
15. Frith H., Harcourt D. Using photographs to capture women's experiences of chemotherapy: reflecting on the method // *Qualitative Health Research*. 2007. Vol. 17. P. 1340–1350.
16. Frith H. et al. Imag(in)ing visual methodologies // *Qualitative Research in Psychology*. 2005. Vol. 2. № 3. P. 187–198. DOI:10.1191/1478088705qp037ed.
17. Gillies V. et al. Painting pictures of embodied experience: the use of nonverbal data production for the study of embodiment // *Qualitative Research in Psychology*. 2005. P. 199–212. DOI:10.1191/1478088705qp038oa
18. Gleeson K., Frith H. Deconstructing body image // *Journal of Health Psychology*. 2006. Vol. 1. № 11. P. 79–90.
19. Guillemin M. Understanding Illness: Using Drawings as a Research Method // *Qual. Health Res*. 2004. Vol. 14. № 2. P. 272–289. DOI: 10.1177/1049732303260445
20. Harper D. Talking about pictures: a case for photo elicitation // *Visual Studies*. 2002. Vol. 17. № 1. P. 13–26. DOI: 10.1080/14725860220137345
21. Hudson N.W., Roberts B.W., Lodi-Smith J. Personality trait development and social investment in work // *Journal of Research in Personality*. 2012. Vol. 46. P. 334–344. DOI:10.1016/j.jrp.2012.03.002
22. Jackson J.J. et al. Can an old dog learn (and want to experience) new tricks? Cognitive training increases openness to experience in older adults // *Psychology and Aging*. 2012. Vol. 27. P. 286–292. DOI:10.1037/a0025918
23. Kunimoto N. Intimate archives: Japanese-Canadian family photography, 1939–1949 // *Art History*. 2004. Vol. 27. № 1. P. 129–15.
24. Lehnart J., Neyer F.J., Eccles J. Long-term effects of social investment: The case of partnering in young adulthood // *Journal of Personality*. 2010. Vol. 78. P. 639–670. DOI:10.1111/j.1467-6494.2010.00629.x
25. Lodi-Smith J., Roberts B.W. Social investment and personality: A meta-analysis of the relationship of personality traits to investment in work, family, religion, and volunteerism // *Personality and Social Psychology Review*. 2007. Vol. 11. P. 68–86. DOI:10.1177/10888 68306294590
26. Lucas R.E., Donnellan M.B. Personality development across the life span: Longitudinal analyses with a national sample from Germany // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. Vol. 101. P. 847–861. DOI:10.1037/a0024298
27. Meo A.I. Picturing students' habitus: The advantages and limitations of photo-elicitation interviewing in a qualitative study in the city of Buenos Aires // *International Journal of Qualitative Methods*. 2010. Vol. 9. № 2. P. 149–171.
28. Middleton D., Brown S. D. The social psychology of experience: studies in remembering and forgetting. London: Sage, 2005. 264 p.
29. Pain H. A Literature Review to Evaluate the Choice and Use of Visual Methods // *International Journal of Qualitative Methods*. 2012. Vol. 11. P. 303–319. DOI:10.1177/160940691201100401
30. Pink S. *Advances in visual methodology*. London: SAGE Publications Ltd., 2012. 288 p. DOI:10.4135/9781446250921
31. Radley A. What people do with pictures // *Visual Studies*. 2010. Vol. 25. № 3. P. 268–279. DOI:10.1080/1472586X.2010.523279
32. Radley A., Hodgetts D., Cullen A. Visualizing homelessness: A study in photography and estrangement // *Journal of Community and Applied Social Psychology*. 2005. Vol. 15. P. 273–295. DOI:10.1002/casp.825
13. Copeland A.J., Agosto D.E. Diagrams and relational maps: The use of graphic elicitation techniques with interviewing for data collection, analysis, and display. *International Journal of Qualitative Methods*, 2012. Vol. 11 (5), pp. 513–533.
14. De Fruyt Filip, et al. Assessing and interpreting personality change and continuity in patients treated for major depression. *Psychological Assessment*, 2006. Vol. 18, pp. 71–80. DOI:10.1037/1040-3590.18.1.71
15. Frith H., Harcourt D. Using photographs to capture women's experiences of chemotherapy: reflecting on the method. *Qualitative Health Research*, 2007. Vol. 17, pp. 1340–1350.
16. Frith Hanah, et al. Imag(in)ing visual methodologies. *Qualitative Research in Psychology*, 2005. Vol. 2 (3), pp. 187–198. DOI:10.1191/1478088705qp037ed.
17. Gillies Val, et al. Painting pictures of embodied experience: the use of nonverbal data production for the study of embodiment. *Qualitative Research in Psychology*, 2005, pp. 199–212. DOI:10.1191/1478088705qp038oa
18. Gleeson K., Frith H. Deconstructing body image. *Journal of Health Psychology*, 2006. Vol 1 (11), pp. 79–90.
19. Guillemin M. Understanding Illness: Using Drawings as a Research Method. *Qual Health Res*, 2004. Vol.14 (2), pp. 272–289. DOI: 10.1177/1049732303260445
20. Harper D. Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 2002. Vol. 17 (1), pp.13–26. DOI: 10.1080/14725860220137345
21. Hudson N.W., Roberts B.W., Lodi-Smith J. Personality trait development and social investment in work. *Journal of Research in Personality*, 2012. Vol. 46, pp. 334–344. DOI:10.1016/j.jrp.2012.03.002
22. Jackson Joshua J., et al. Can an old dog learn (and want to experience) new tricks? Cognitive training increases openness to experience in older adults. *Psychology and Aging*, 2012. Vol. 27, pp. 286–292. DOI:10.1037/a0025918
23. Kunimoto N. Intimate Archives: Japanese-Canadian family photography, 1939–1949. *Art History*, 2004. Vol. 27 (1), pp. 129–155.
24. Lehnart J., Neyer F. J., Eccles J. Long-term effects of social investment: The case of partnering in young adulthood. *Journal of Personality*, 2010. Vol. 78, pp. 639–670. DOI:10.1111/j.1467-6494.2010.00629.x
25. Lodi-Smith J., Roberts B.W. Social investment and personality: A meta-analysis of the relationship of personality traits to investment in work, family, religion, and volunteerism. *Personality and Social Psychology Review*, 2007. Vol. 11, pp. 68–86. DOI:10.1177/10888 68306294590
26. Lucas R.E., Donnellan M.B. Personality development across the life span: Longitudinal analyses with a national sample from Germany. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011. Vol. 101, pp. 847–861. DOI:10.1037/a0024298
27. Meo A.I. Picturing students' habitus: The advantages and limitations of photo-elicitation interviewing in a qualitative study in the city of Buenos Aires. *International Journal of Qualitative Methods*, 2010. Vol. 9 (2), pp. 149–171.
28. Middleton D., Brown S.D. The social psychology of experience: studies in remembering and forgetting. London: Sage, 2005.
29. Pain H. A Literature Review to Evaluate the Choice and Use of Visual Methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 2012. Vol. 11, pp. 303–319. DOI:10.1177/160940691201100401
30. Pink S. *Advances in visual methodology*. London: SAGE Publications Ltd., 2012. 288 p. DOI:10.4135/9781446250921
31. Radley A. What people do with pictures. *Visual Studies*, 2010. Vol. 25 (3), pp. 268–279. DOI:10.1080/1472586X.2010.523279
32. Radley A., Hodgetts D., Cullen A. Visualizing homelessness: A study in photography and estrangement.

33. Radley A., Taylor D. Images of Recovery: A Photo-Elicitation Study on the Hospital // *Qualitative Health Research*. 2003. Vol. 13. P. 77–99 DOI:10.1177/1049732302239412
34. Radley A., Taylor D. Remembering one's stay in hospital: A study in photography, recovery and forgetting // *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*. 2003. Vol. 7. № 2. P. 129–159. DOI: 10.1177/1363459303007002872
35. Reavey P., Johnson K. Visual approaches: using and interpreting images / C. Willig, W. Stainton-Rogers (Eds.) // *The Sage handbook of qualitative research*. 2008. P. 296–314.
36. Roberts B.W., Mroczek D. Personality trait change in adulthood // *Current Directions in Psychological Science*. 2008. Vol. 17. P. 31–35. DOI:10.1111/j.1467-8721.2008.00543.x
37. Roberts B.W., Wood D., Caspi A. The development of personality traits in adulthood / O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (Eds.) // *Handbook of Personality: Theory and Research* 3rd ed. 2008. P. 375–398.
38. Rose G. On the relation between 'visual research methods' and contemporary visual culture // *Sociol Rev*. 2014. Vol. 62. P. 24–46. DOI:10.1111/1467-954X.1210942
39. Ross N.J. et al. Moving stories: using mobile methods to explore the everyday lives of young people in public care // *Qualitative Research*. 2009. Vol. 9. № 5. P. 605–623. DOI: 10.1177/1468794109343629
40. SAGE Visual Methods / J. Hughes (Eds). London: SAGE Publications Ltd., 2012. 1672 p. DOI: 10.4135/9781473963719
41. Silver J., Reavey P. "He's a good-looking chap aint he?": Narrative and visualisations of self in bodydysmorphic disorder // *Social Science and Medicine*. 2010. Vol. 70. № 10. P. 1641–1647. DOI:10.1016/j.socscimed.2009.11.042
42. Soto C.J. et al. Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. Vol. 100. P. 330–348. DOI:10.1037/a0021717
43. Tang T. Z. et al. Personality change during depression treatment: A placebo-controlled trial // *Archives of General Psychiatry*. 2009. Vol. 66. P. 1322–1330. DOI:10.1001/archgenpsychiatry.2009.166
44. The SAGE Handbook of Visual Research Methods / E. Margolis, L. Pauwels (Eds.). London: SAGE Publications Ltd, 2011. 760 p. DOI: 10.4135/978144626827848.
45. Visual Methods in Psychology: Using and Interpreting Images in Qualitative Research / P. Reavey (Eds). London: Routledge, 2010. 416 p.
46. Wengraf T., Chamberlayne P., Bornat J. A Biographical Turn in the Social Sciences? A British-European View // *Cultural Studies – Critical Methodologies (CSCM)*, 2002. Vol. 2. № 2 P. 245–269. DOI:10.1177/153270860200200215
- Journal of Community and Applied Social Psychology*, 2005. Vol. 15, pp. 273–295. DOI:10.1002/casp.825
33. Radley A., Taylor D. Images of Recovery: A Photo-Elicitation Study on the Hospital. *Qualitative Health Research* SAGE Publications/Ward, 2003. Vol. 13, pp. 77–99 DOI:10.1177/1049732302239412
34. Radley A., Taylor D. Remembering one's stay in hospital: A study in photography, recovery and forgetting. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 2003. Vol. 7 (2), pp. 129–159. DOI: 10.1177/1363459303007002872
35. Reavey P., Johnson K. Visual approaches: using and interpreting images. In Willing C., Stainton-Rogers W. (eds.). *The Sage handbook of qualitative research*, 2008, pp. 296–314.
36. Roberts B.W., Mroczek D. Personality trait change in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 2008. Vol. 17, pp. 31–35. DOI:10.1111/j.1467-8721.2008.00543.x
37. Roberts B.W., Wood D., Caspi A. The development of personality traits in adulthood. In John O.P., Robins R.W., Pervin L.A. (eds.). *Handbook of Personality: Theory and Research, Third edition*, 2008, pp. 375–398.
38. Rose G. On the relation between "visual research methods" and contemporary visual culture. *Sociol Rev*, 2014. Vol. 62, pp. 24–46. DOI:10.1111/1467-954X.1210942
39. Ross Nicola J., et al. Moving stories: using mobile methods to explore the everyday lives of young people in public care. *Qualitative Research*, 2009. Vol. 9 (5), pp. 605–623. DOI: 10.1177/1468794109343629.
40. SAGE Visual Methods. In Hughes J. (eds). London: SAGE Publications Ltd, 2012. 1672 p. DOI:10.4135/9781473963719
41. Silver J., Reavey P. "He's a good-looking chap aint he?": Narrative and visualisations of self in bodydysmorphic disorder. *Social Science and Medicine*, 2010. Vol. 70 (10), pp. 1641–1647. DOI:10.1016/j.socscimed.2009.11.042
42. Soto Christopher J., et al. Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011. Vol. 100, pp. 330–348. DOI:10.1037/a0021717
43. Tang Tony Z., et al. Personality change during depression treatment: A placebo-controlled trial. *Archives of General Psychiatry*, 2009. Vol. 66, pp. 1322–1330. DOI:10.1001/archgenpsychiatry.2009.166
44. The SAGE Handbook of Visual Research Methods. In Margolis E., Pauwels L. (eds.). London: SAGE Publications Ltd, 2011. 760 p. DOI: 10.4135/978144626827848.
45. Visual Methods in Psychology: Using and Interpreting Images in Qualitative Research. In Reavey P. (eds). London: Routledge, 2010. 416 p.
46. Wengraf T., Chamberlayne P., Bornat J. A Biographical Turn in the Social Sciences? A British-European View. *Cultural Studies – Critical Methodologies (CSCM)*, 2002. Vol. 2 (2), pp. 245–269. DOI:10.1177/153270860200200215

Информация об авторе

Шильманская Алеся Евгеньевна, аспирант факультета социальных наук департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ); старший научный сотрудник, ГБУК г. Москвы «Московский музей современного искусства», Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9395-3086>, e-mail: amiyuzova@yahoo.com

Information about the author

Alesya E. Shilmanskaya, PhD Student, School of Psychology Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Senior Researcher, Moscow Museum of Modern Art, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9395-3086>, e-mail: amiyuzova@yahoo.com

Получена 29.10.2019

Принята в печать 06.11.2020

Received 29.10.2019

Accepted 06.11.2020

Патология мышления при шизофрении: нейролингвистический подход к изучению нарушения процесса обобщения

И.Д. Горнушенков

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7718-1626>, e-mail: gornushenkov.i.d@gmail.com

И.В. Плужников

Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ);
Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6323-0976>, e-mail: pluzhnikov.iv@gmail.com

В работе предпринята попытка критически осмыслить некоторые проблемы патопсихологического исследования операциональных нарушений мышления и наметить возможные пути его дальнейшего развития. Сравниваются различия в подходах к анализу патологии мышления при шизофрении в классических работах Л.С. Выготского и Б.В. Зейгарник. Обосновывается перспективность «возвращения», при изучении некоторых нарушений мышления, характерных для шизофрении, к подходу, предложенному Л.С. Выготским — исследованию нарушения значений слов при анализе расстройств процесса обобщения. В качестве способа дальнейшего развития данного подхода к изучению патологии мышления при шизофрении предлагается рассмотреть возможности синтеза различных исследовательских направлений, выросших на основании культурно-исторической психологии. Исходя из анализа исследований нарушения значений в отечественной нейролингвистике, предлагаются два возможных направления изучения психологических и мозговых механизмов операциональных нарушений мышления.

Ключевые слова: патопсихология, нарушения мышления, шизофрения, снижение уровня обобщения, искажение процесса обобщения, нарушение значений слов.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта №20-013-00772.

Для цитаты: Горнушенков И.Д., Плужников И.В. Патология мышления при шизофрении: нейролингвистический подход к изучению нарушения процесса обобщения // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 56–62. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160406>

Pathology of Thinking in Schizophrenia: A Neurolinguistic Approach to the Study of Impairment of the Generalization Process

Ivan D. Gornushenkov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7718-1626>, e-mail: gornushenkov.i.d@gmail.com

Ilya V. Pluzhnikov

Mental Health Science Center; Moscow Institute of Psychoanalysis,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6323-0976>, e-mail: pluzhnikov.iv@gmail.com

The study attempts to present a critical review of certain problems in pathopsychological investigation of operational thought disorders and to outline the possible ways for its further development. We compare the differences in approaches to the analysis of pathology of thinking in schizophrenia presented in the classic works of L.S. Vygotsky and B.V. Zeigarnik. We argue that, when studying some of the thought disorders in schizophrenia, it may be more effective to revert to Vygotsky's approach associated with the investigation of word meaning disturbances in the analysis of disorders of the generalization process. As a way to further develop this approach to the study of thought disorders in schizophrenia, we suggest exploring the perspectives of synthesizing various research areas that have stemmed from cultural-historical psychology. Basing on the analysis of Russian neurolinguistic studies of word meaning impairment, we propose two possible directions for studying the psychological and brain mechanisms of operational disorders of thinking.

Keywords: pathopsychology, thought disorder, schizophrenia, decrease in the level of generalization, distortion of the generalization process, word meaning impairment.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number №20-013-00772.

For citation: Gornushenkov I.D., Pluzhnikov I.V. Pathology of Thinking in Schizophrenia: A Neurolinguistic Approach to the Study of Impairment of the Generalization Process. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 56–62. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160406>

Введение

Проблема изучения структуры и генеза нарушений мышления при шизофрении является одной из центральных тем патопсихологии, аналогично тому, как сама проблема шизофрении до сегодняшнего дня выступает главной проблемой психиатрии, по степени разработанности которой судят о развитии науки в целом [14].

Вместе с тем большинство значимых теоретических разработок и исследований нарушения мышления при шизофрении в отечественной патопсихологии являются достижениями прошлого столетия. Не будет преувеличением сказать, что в этом направлении на данный момент наблюдается определенный застой [17, с. 80]. Дальнейшее развитие патопсихологии требует критической ревизии прошлых знаний, без чего есть риск превращения их в «интеллектуальную реликвию» [1]. Подобная работа тем более важна, поскольку как преимущества, так и недостатки, как эвристичность, так и устарелость отечественных патопсихологических знаний в области нарушения мышления — ежедневно отражаются в практической работе сотен специалистов в области психического здоровья по всей стране.

В настоящей статье мы постараемся критически рассмотреть ряд дискуссионных вопросов, связанных с «нарушением операциональной стороны мышления», по Б.В. Зейгарник, с тем, чтобы выделить возможные направления углубления наших знаний о данном характере нарушений.

Постановка проблемы

Характерные для шизофрении нарушения мышления относятся, по Б.В. Зейгарник [6], к двум классам нарушений — «нарушению операциональной стороны мышления» (искажение процесса обобщения) и «нарушению личностного компонента мышления» (разноплановость, резонанс, разорванность).

Если посмотреть сквозь призму данного разделения на одно из первых патопсихологических исследований шизофренического мышления, проведенного Л.С. Выготским, то выделяемые им нарушения мышления при шизофрении можно отнести к категории операциональных. Так, для Л.С. Выготского основной причиной нарушения мышления при шизофрении было нарушение значения слов: «Уже очень рано при шизофреническом процессе происходит деструкция тех психологических систем, которые лежат в основе понятий. Мы могли бы этот же самый вывод выразить и в другой форме, сказав, что очень рано у шизофреника начинают патологически изменяться значения слов» [5, с. 68].

Точка зрения Б.В. Зейгарник относительно данных нарушений была отличной: «Соглашаясь с Л.С. Выготским в том, что у больных шизофренией может часто обнаруживаться изменение значения слова, мы не можем считать, что в этих случаях речь идет о снижении понятийного уровня больных до уровня комплексных решений (в понимании Л.С. Выготского комплексное решение означает обобщение явлений на основании конкретных связей, конкретных представлений). <...> это имеет место лишь у ограниченной части больных <...> мышление оказывается нарушенным не потому, что они оперируют конкретными связями, а, наоборот, потому, что в их суждениях доминируют, как мы говорили выше, связи, не адекватные конкретным жизненным отношениям. <...> это... происходит не из-за нарушения понятийного уровня, а потому, что у больных утрачивается направленность на объективное содержание явлений и предметов» [6, с. 204]. Таким образом, согласно Б.В. Зейгарник, более характерным нарушением для шизофрении является не снижение уровня обобщения, а его искажение. Заметим, между тем, что речь в данном случае также идет об операциональных нарушениях, т. е. нарушениях операций мышления в связи с «поломкой» его орудий — системы значений. Однако уже в следующем фрагменте данные нарушения

рассматриваются не в связи с нарушением значений, а в связи с расстройствами совсем другого характера: «При анализе того вида патологии мышления, который мы называли «искажением уровня обобщения», можно по существу говорить о нарушении мотивационного компонента мышления» [6, с. 207]. Или, другими словами, «Нарушения операциональной стороны в виде искажения... Б.В. Зейгарник связывала с мотивационным аспектом» [16, с. 91].

Налицо явное противоречие — искажения обобщения, которые изначально предложено рассматривать в рамках нарушения операциональной стороны мышления, вдруг стали квалифицироваться как мотивационные нарушения, т. е. по сути связанные с нарушением личностного компонента мышления (поскольку характеристика системы мотивов и является одним из основных способов характеристики личности и ее аномалий [см., например: 3]).

Таким образом, имеет место смешение операциональных и «личностных» нарушений мышления, что естественно в практике при обследовании больных шизофренией, поскольку нарушения мышления у них, по всей видимости, носят комплексный, многоаспектный характер (см., например, данные о «сплаве» этих нарушений у больных шизофренией [13]), но вредно в концептуальном плане — не только потому, что дает основания сомневаться в актуальной ценности предложенной Б.В. Зейгарник концепции [см. критику: 18], но и поскольку препятствует ее дальнейшему развитию.

На наш взгляд, в исследовании необходимо четко разделять изучение мотивационных причин нарушения мышления (пусть и как ведущих в случае шизофрении, с чем, однако, были согласны не все авторы [см. например: 12]) и изучение причин операциональных. Смещение внимания при изучении последних на вопросы мотивации оставило без ответа вопрос, поставленный Л.С. Выготским: что же все-таки происходит со значениями слов при шизофрении и какую роль их нарушение играет в появлении характерных для шизофрении нарушений мышления?

Интересно отметить, что сейчас, спустя много десятилетий после публикации его работы, в зарубежной клинической психологии гипотеза о связи нарушений мышления с семантическим нарушением (т. е., по сути, нарушением в системе значений) стала одной из наиболее влиятельных и интенсивно разрабатываемых (наравне с гипотезой о регуляторных нарушениях и гиподоминантности), что нередко находит свое отражение в исследованиях, основанных на их сопоставлении [19; 21; 25–26].

Нейролингвистические исследования нарушения значений слов

Процесс обобщения опирается на значения слов — «... каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова, прежде всего, представляет собой обобщение» [4, с. 10]. Поэтому

изучение операциональных нарушений мышления должно строиться на основании анализа нарушений значений слов.

Подобное «возвращение» к линии изучения расстройств мышления при шизофрении, заданной Л.С. Выготским, сейчас может дать гораздо больше возможностей исследователю, чем это было в момент написания оригинальной работы.

В отечественной нейролингвистике, на основании нейропсихологического подхода Л.С. Выготского—А.Р. Лурии, за эти годы собран большой объем концептуальных работ и данных эмпирических исследований относительно разных видов нарушения значений и их связи с дисфункцией того или иного отдела мозга [2; 11], что, как мы покажем далее, определяет его перспективы для решения ряда задач, стоящих перед отечественной клинической психологией, как при изучении нарушений мышления в частности, так и шизофрении в целом.

Согласно нейролингвистическим исследованиям можно выделить по меньшей мере два варианта нарушения значений: 1) нарушение категориальных значений и 2) нарушение предметных значений.

Предметные или референтные значения формируются раньше категориальной системы понятий, обеспечивают связь «слово—образ» (или, по-другому, «слово—реалия»), за ними стоят обобщенные образы-эталонные предметы [2]. Их нарушения могут быть выявлены, к примеру, при выполнении методик, требующих сортировки слов или изображений на основании их отнесенности к одному и тому же предмету (а не принадлежности к родовидовым категориям). Можно сказать, что происходит своеобразный отрыв слова от предмета, связь между ними нарушается. В качестве примера подобных нарушений можно представить определения понятий больными (неврологической клиники): «*Острый* — Острый вопрос, значит, сложный, неприятный и еще язык... все боятся такого... (а еще какие острые предметы могут быть?). Еще разговор... еще не знаю. *Рукав* — Длинный такой, он большой... он намотан... в деревне из него пускают... такие большие... Он из резины... (а у платья бывает рукав?) Не знаю, не видел» [2, с. 40]. По выражению Э.С. Бейн, в данном случае, при нарушении предметных значений, остаются сохранными только «переносные» или «абстрактные» значения [там же].

Категориальные значения, в свою очередь, «... есть результат системности языковых значений, это значение слова, определяемое через его место в системе языковых значений» [2, с. 192]. Методики для их исследования известны в отечественной патопсихологии гораздо лучше. В качестве одного из примеров можно привести методику предметной классификации, где от испытуемого требуется произвести обобщение на основании установления иерархических, родовидовых отношений между выбранной категорией и включенными в нее предметами, объединяемыми по тому или иному значимому признаку. В результате нарушения категориальных значений больной (опять же неврологической клиники) «... начинает относить к данному слову все те предметы, ко-

торые связаны с определенной наглядной ситуацией, часто отказываясь отнести к нему соответствующие категориальные эквиваленты» [10, с. 227].

Нарушения значений слов и операциональные нарушения мышления: возможные направления исследования

Приведенные выше особенности нарушения предметных и категориальных значений позволяют, на наш взгляд, сделать ряд предположений относительно дальнейшего исследования операциональных нарушений мышления при шизофрении.

Для этого необходимо обратиться к их более подробному описанию.

Итак, при искажении процесса обобщения «... доминируют словесно-логические связи, которые не контролируются непосредственно данными, конкретными отношениями и *недостаточно опираются на чувственные представления*. Больные могут усвоить задания, требовавшие обобщения, они были в состоянии выделить общий признак, отвлечься от конкретных значений слов, но тот временный «отлет» от конкретных значений, который присущ всякому обобщению, приобретал у них утрированный, подчас гротескный характер» [6, с. 287].

Есть ли что-то общее между этим нарушением и теми примерами нарушений значения, которые были приведены нами выше?

Нам кажется, имеется достаточно оснований для проведения подобного сравнения — а именно, что есть нечто общее в описаниях особенностей мыслительной деятельности больных шизофренией с искажениями обобщения и больных неврологической клиники с нарушением предметных значений. И там и там доминируют «словесно-логические связи», и там и там больным доступно выделение «общего признака», однако и там и там нарушается опора на «чувственные представления», связь «слово—образ», в результате чего при чтении предъявляемых ими определений понятий мы либо совсем не можем представить себе образ определяемого предмета, либо он представляется чрезмерно размытым и недифференцированным, либо уж точно не самым частотным, т. е., по сути, латентным.

Конечно, классические примеры определения понятий при искажении процесса обобщения у больных, приводимые Б.В. Зейгарник, производят впечатление более «неадекватных» [15], однако не стоит забывать, что у данной категории больных имеет место сочетание операциональных и личностных нарушений мышления, которые в этом случае образуют сплав, в результате чего видоизменяют и усугубляют нарушение [13]. На данном этапе общие моменты, приведенные выше, на наш взгляд, важнее различий.

В случае снижения уровня обобщения «... в суждениях больных доминируют непосредственные представления о предметах и явлениях; оперирование общими признаками заменяется установлением сугубо конкретных связей между предметами» [6, с. 178]. Это,

в свою очередь, оказывается сходным с описанными выше нарушениями, возникающими в случае нарушения категориальных значений. И там и там речь идет об обобщении, опирающемся на конкретные, или, лучше, сказать *наглядные* связи (т. е. связи, опирающиеся на определенный образ), в то время как опора на связи словесно-логические исключается.

Описанные нами выше нейролингвистические исследования нарушения значений проводились на моделях афазий, в клинике локальных поражений. Поэтому оказывается известной и типика нарушения значений.

Нарушения предметных значений имеют место при афазиях, связанных с височной и височно-затылочной областями мозга — сенсорной и, прежде всего, акустико-мнестической афазией [2]. Нарушения категориальных значений ассоциировано с теменно-височно-затылочной областью и семантической афазией.

На этом основании мы можем сформулировать два направления для возможных исследований операциональных нарушений мышления, которые в схематичном виде могут быть представлены следующим образом.

1. Искажение процесса обобщения — нарушение предметных значений — дисфункция височно-затылочных отделов.

2. Снижение уровня обобщений — нарушение категориальных значений — дисфункция теменно-височно-затылочных отделов.

Таким образом, можно ожидать, что искажение процесса обобщения у больных шизофренией будет сопровождаться нарушением предметных значений и ростом признаков дисфункции височно-затылочных отделов левого полушария. Это предположение косвенно может подтверждаться и современными нейровизуализационными и нейропсихологическими данными исследования больных шизофренией.

Нейровизуализационные исследования шизофрении

Согласно имеющимся данным, структурно-функциональные аномалии мозга при шизофрении весьма обширны, имеют как сходства, так и некоторые различия с другими психотическими расстройствами. В частности, у больных с шизофренией при хронификации болезненного процесса отмечаются снижение объема мозгового вещества в височных отделах левого полушария, а также нарушение функциональной активности структур, входящих в речевую систему памяти — гиппокампальных, парагиппокампальных и височных областей, что отличает их, к примеру, от пациентов с биполярным аффективным расстройством [20]. Во многих исследованиях отмечается связь структурно-функциональных аномалий височных отделов с появлением нарушений мышления у больных шизофренией [22—24].

Отечественные нейропсихологические исследования, в свою очередь, показывают, что дисфункция височных отделов левого полушария — один из

наиболее показательных признаков, отличающих больных шизофренией от больных с шизоидным расстройством личности [7], в то время как дисфункция лобных отделов может быть характерна для широкого круга болезненных состояний и связана с «нейропсихологическим синдромом адаптации/дезадаптации» [8].

Таким образом, нейровизуализационные и нейропсихологические данные также косвенно свидетельствуют в пользу заявленных направлений исследования, поскольку с патопсихологической точки зрения именно наличие искажений процесса обобщения используется как один из главных дифференцирующих признаков, свидетельствующих в пользу шизофренического характера патологии.

Заключение

Дальнейшее развитие патопсихологии требует ревизии и переосмысления накопленных знаний. Развитые на основании культурно-исторической

психологии Л.С. Выготского исследовательские направления позволяют дополнить патопсихологические знания, с иной точки зрения посмотреть на ряд проблем патопсихологического исследования.

На основании анализа исследований отечественной нейролингвистики нами были предложены два направления, обозначающих возможную перспективу дальнейшего изучения психологических и мозговых механизмов операциональных нарушений мышления, что до сегодняшнего дня остается актуальной клинико-психологической проблемой: «Попытки привязать когнитивный дефицит к определенным морфологическим структурам мозга [при шизофрении] остаются малопродуктивными» [9, с. 27]. Помимо возможной теоретической продуктивности, дальнейшая разработка и эмпирическая оценка предложенных направлений могут иметь и практическую ценность — в том числе для решения вопросов дифференциально-нозологической диагностики расстройств в клинике психической патологии.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология культурной патологии: теневая сторона технологического прогресса / А.Ш. Тхостов. Культурно-историческая патопсихология. М.: Канон-Плюс, 2020. 320 с.
2. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Языки славянской культуры, 2014. 418 с.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 304 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Соцэкгиз, 1934. 326 с.
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь: Проблемы психологического развития ребенка. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 519 с.
6. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М., 1986. 287 с.
7. Каледа В.Г., Плужников И.В., Олейчик И.В., Крылова Е.С., Омелченко М.А., Сергеева О.Е. Нейропсихологический подход к изучению когнитивного дефицита при психических расстройствах юношеского возраста // Психиатрия. 2013. Т. 59. №3. С. 16–23.
8. Корсакова Н.К., Плужников И.В. Нейропсихологический подход к изучению процессов адаптации / Наследие А.Р. Лурии в современном научном и культурно-историческом контексте: К 110-летию со дня рождения А.Р. Лурии / Сост. Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе. М., 2012. С. 70–92.
9. Критская В.П., Мелешко Т.К. Патопсихология шизофрении. М.: Институт психологии РАН, 2015. 392 с.
10. Лурия А.Р. Травматическая афазия: клиника, семиотика и восстановительная терапия. М.: Медгиз, 1947. 368 с.
11. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд-во МГУ, 1975. 253 с.
12. Плужников И.В. Патология мышления при шизофрении (Клинико-экспериментальное исследование): автореф. дисс.... д-ра мед. наук. М., 1974.
13. Тепеницына Т.И. Психологическая структура резонанса / Вопросы экспериментальной

References

1. Asmolv A.G. Psikhologiya kul'turnoi patologii: tenevaya storona tekhnologicheskogo progressa [Psychology of Cultural Pathology: the Dark Side of Tehnological Progress]. Tkhostov A.Sh. *Kul'turno-istoricheskaya patopsikhologiya = Cultural-Historical Pathopsychology*. Moscow: Kanon-Plyus, 2020. 320 p.
2. Akhutina T.V. Neirolingvisticheskii analiz leksiki, semantiki i pragmatiki. [Neurolinguistic analysis of lexicon, semantics and pragmatics]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2014. 418 p.
3. Bratus' B.S. Anomalii lichnosti [Anomalies of personality]. Moscow: Mysl', 1988. 304 p.
4. Vygotskii L. S. Myshlenie i rech' [Thinking and Speech]. Moscow: Sotsekgiz, 1934. 326 p.
5. Vygotskii L.S. Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya. Myshlenie i rech': Problemy psikhologicheskogo razvitiya rebenka [Selected psychological research. Thinking and Speech: Problems of the Child's Psychological Development]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1956. 519 p.
6. Zeigarnik B.V. Patopsikhologiya [Pathopsychology]. Moscow, 2008. 368 p.
7. Kaleda V.G., Pluzhnikov I.V., Oleichik I.V., Krylova E.S., Omel'chenko M.A., Sergeeva O.E. Neiropsikhologicheskii podkhod k izucheniyu kognitivnogo defitsita pri psikhicheskikh rasstroistvakh yunosheskogo vozrasta [Neuropsychological approach to the study of cognitive deficits in mental disorders of adolescence]. *Psikhiatriya=Psychiatry*, 2013. Vol. 59, no. 3, pp. 16–23.
8. Korsakova N.K., Pluzhnikov I.V. Neiropsikhologicheskii podkhod k izucheniyu protsessov adaptatsii [Neuropsychological approach to the study of adaptation processes]. *Nasledie A.R. Lurii v sovremennom nauchnom i kul'turno-istoricheskom kontekste: K 110-letiyu so dnya rozhdeniya A.R. Lurii = Legacy of A.R. Luria in the modern scientific and cultural-historical context: On the 110th birthday of A.R. Luria*. 2012, pp. 70–92.
9. Kritskaya V.P., Meleshko T.K. Patopsikhologiya shizofrenii [Pathopsychology of Schizophrenia]. Moscow: Institut psihologii RAN, 2015. 392 p.

патофизиологии / Под ред. Б.В. Зейгарник и С.Я. Рубинштейн. М., 1965. 339 с.

14. Тиганов А.С. Психиатрия: руководство для врачей. Т.1. М.: Медицина, 2012.

15. Херсонский Б.Г. Клиническая психодиагностика мышления. М.: Смысл, 2012.

16. Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г., Родионова М.С., Тарабрина Н.В. Клиническая психология: в 4 т. Т. 2. М.: Изд. центр «Академия», 2012. 432 с.

17. Чередникова Т.В. Аналитический обзор отечественных теорий нарушения мышления при шизофрении в перспективе их развития // Социальная и клиническая психиатрия. 2014. Т. 24. № 2. С. 80–85.

18. Чередникова Т.В. Структура и механизмы нарушений мышления при шизофрении и экзогенно-органических заболеваниях головного мозга с позиций информационной теории психики: дисс. д-ра психол. наук. СПб., 2015. 660 с.

19. Barrera A., McKenna P.J., Berrios G.E. Formal thought disorder in schizophrenia: an executive or a semantic deficit? // Psychological Medicine. 2005. Vol. 35. № 1. P. 121–132.

20. Galderisi S., DeLisi L. E., Borgwardt S. Neuroimaging of Schizophrenia and Other Primary Psychotic Disorders. Springer. 2019. DOI: 10.1007/978-3-319-97307-4

21. Gotor F., Navarro R., Santamaria O., Barrera A. Formal thought disorder, verbal fluency and schizophrenia: executive or semantic dysfunction? // European Neuropsychopharmacology. 2016. Vol. 26. P. 523–524. DOI: 10.1016/S0924-977X(16)31555-3

22. Kircher T.T., Liddle P.F., Brammer M.J., Williams S.C., Murray R.M., McGuire P.K. Neural correlates of formal thought disorder in schizophrenia: preliminary findings from a functional magnetic resonance imaging study // Archives of General Psychiatry. 2001. Vol. 58. № 8. P. 769–774. DOI: 10.1001/archpsyc.58.8.769

23. Sans-Sansa B., McKenna P.J., Canales-Rodríguez E.J., Ortiz-Gil J., López-Araquistain L., Sarró S., Pomarol-Clotet E. Association of formal thought disorder in schizophrenia with structural brain abnormalities in language-related cortical regions // Schizophrenia Research. 2013. Vol. 146. № 1–3. P. 308–313. DOI:10.1016/j.schres.2013.02.032

24. Shenton M.E., Kikinis R., Jolesz F.A., Pollak S.D., LeMay M., Wible C.G., McCarley R.W. Abnormalities of the left temporal lobe and thought disorder in schizophrenia: a quantitative magnetic resonance imaging study // New England Journal of Medicine. 1992. Vol. 327. № 9. P. 604–612. DOI: 10.1056/NEJM199208273270905

25. Stirling J., Hellewell J., Blakey A., Deakin W. Thought disorder in schizophrenia is associated with both executive dysfunction and circumscribed impairments in semantic function // Psychological Medicine. 2006. Vol. 36. № 4. P. 475–484. DOI:10.1017/S0033291705006884

26. Tan E.J., Neill E., Rossell S.L. Assessing the relationship between semantic processing and thought disorder symptoms in schizophrenia // Journal of the International Neuropsychological Society. 2015. Vol. 21. № 8. P. 629–638. DOI: 10.1017/S1355617715000648

10. Luriya A.R. Travmaticheskaya afaziya: klinika, semiotika i vosstanovitel'naya terapiya [Traumatic aphasia: clinic, semiotics and rehabilitation therapy]. Moscow: Medgiz, 1947. 368 p.

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

12. Plotnikov V.V. Patologiya myshleniya pri shizofrenii (Kliniko-eksperimental'noe issledovanie). Diss. doc. med. nauk [Pathology of thinking in schizophrenia (Clinical and experimental study). Doctoral diss]. 1974.

13. Tepenitsyna T.I. Psikhologicheskaya struktura rezonerstva [Psychological structure of resonance]. *Voprosy eksperimental'noi patopsikhologii = Questions of experimental pathopsychology*. Moscow: 1965. 339 p.

14. Tiganov A.S. Psikhiiatriya: rukovodstvo dlya vrachei [Psychiatry: a guide for doctors]. Vol. 1, Moscow: Medicine, 2012.

15. Khersonsky B.G. Klinicheskaya psikhodiagnostika myshleniya [Clinical psychodiagnostics of thinking]. Moscow: Smysl, 2012.

16. Kholmogorova A.B., Garayana N.G., Rodionova M.S., Tarabrina N.V. Klinicheskaya psikhologiya (in 4 vols.). Vol. 2. Moscow: Akademiya, 2012. 432 p.

17. Cherednikova T.V. Analiticheskii obzor otechestvennykh teorii narusheniya myshleniya pri shizofrenii v perspektive ikh razvitiya [An analytical review of domestic theories of impaired thinking in schizophrenia in the long term of their development]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiiatriya = Social and Clinical Psychiatry*, 2014, Vol. 24, no. 2, pp. 80–85.

18. Cherednikova T.V. Struktura i mekhanizmy narusheniya myshleniya pri shizofrenii i ekzogenno-organicheskikh zabolevaniyakh golovnoy mozga s pozitsii informatsionnoy teorii psikhiki [The structure and mechanisms of thought disorders in schizophrenia and exogenously organic diseases of the brain from the standpoint of the information theory of the psyche]. Dissertatsiya doktora psikh. nauk. [Doctoral diss (Psychology)]. Saint-Petersburg, 2015. 660 p.

19. Barrera A., McKenna P.J., Berrios G.E. Formal thought disorder in schizophrenia: an executive or a semantic deficit? *Psychological Medicine*. 2005. Vol. 35. no. 1, pp. 121–132.

20. Galderisi S., DeLisi L.E., Borgwardt S. Neuroimaging of Schizophrenia and Other Primary Psychotic Disorders. Springer. 2019. DOI: 10.1007/978-3-319-97307-4

21. Gotor F., Navarro R., Santamaria O., Barrera A. Formal thought disorder, verbal fluency and schizophrenia: executive or semantic dysfunction? *European Neuropsychopharmacology*. 2016. Vol. 26, pp. 523–524. DOI:10.1016/S0924-977X(16)31555-3

22. Kircher T.T., Liddle P.F., Brammer M.J., Williams S.C., Murray R.M., McGuire P.K. Neural correlates of formal thought disorder in schizophrenia: preliminary findings from a functional magnetic resonance imaging study. *Archives of General Psychiatry*. 2001. Vol. 58, no. 8, pp. 769–774. DOI: 10.1001/archpsyc.58.8.769

23. Sans-Sansa B., McKenna P.J., Canales-Rodríguez E.J., Ortiz-Gil J., López-Araquistain L., Sarró S., Pomarol-Clotet E. Association of formal thought disorder in schizophrenia with structural brain abnormalities in language-related cortical regions. *Schizophrenia research*. 2013. Vol. 146, no. 1–3, pp. 308–313. DOI:10.1016/j.schres.2013.02.032

24. Shenton M.E., Kikinis R., Jolesz F.A., Pollak S.D., LeMay M., Wible C.G., McCarley R.W. Abnormalities of the left temporal lobe and thought disorder in schizophrenia: a quantitative magnetic resonance imaging study. *New England*

Journal of Medicine. 1992. Vol. 327, no. 9, pp. 604–612. DOI: 10.1056/NEJM199208273270905

25. Stirling J., Hellewell J., Blakey A., Deakin W. Thought disorder in schizophrenia is associated with both executive dysfunction and circumscribed impairments in semantic function. *Psychological Medicine*. 2006. Vol. 36, no. 4, pp. 475–484. DOI:10.1017/S0033291705006884

26. Tan E.J., Neill E., Rossell S.L. Assessing the relationship between semantic processing and thought disorder symptoms in schizophrenia. *Journal of the International Neuropsychological Society*. 2015. Vol. 21, no. 8. pp. 629–638. DOI: 10.1017/S1355617715000648

Информация об авторах

Горнущенков Иван Денисович, студент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7718-1626>, e-mail: gornushenkov.i.d@gmail.com

Плужников Илья Валерьевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ); заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии взрослых, факультета клинической психологии, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6323-0976>, e-mail: pluzhnikov.iv@gmail.com

Information about the authors

Ivan D. Gornushenkov, Student, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7718-1626>, e-mail: gornushenkov.i.d@gmail.com

Ilya V. Pluzhnikov, PhD in Psychology, Senior Research Associate, Mental Health Research Center; Head of the Department of Adult Neuro- and Pathopsychology, Clinical Psychology Department, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6323-0976>, e-mail: pluzhnikov.iv@gmail.com

Получена 07.07.2020

Received 07.07.2020

Принята в печать 06.11.2020

Accepted 06.11.2020

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Интеллектуальное развитие младших школьников и способы выполнения задания методики Выготского—Сахарова

Б. Вучичевич

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6667-1745>, e-mail: vucicevic.bojana93@gmail.com

Н.Б. Шумакова

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»);
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

В работе предпринята попытка воспроизвести исследование Л.С. Выготского, посвященное изучению развития понятий с целью выявления способов выполнения задачи методики двойной стимуляции, характерных для современных младших школьников 7-летнего и 9-летнего возраста, и проверки предположения о связи доминирующего способа абстрагирования младших школьников с уровнем их интеллектуального развития. В исследовании участвовали 197 учащихся 1-х (n=102) и 3-х классов (n=95) московских школ. Результаты исследования способов выполнения задачи частично совпадают с результатами, полученными другими авторами, но имеют также отличия, которые обсуждаются в работе. Обнаружены качественные различия между мышлением детей, которые получают высокие и низкие баллы по тесту СПМ Равена. Обсуждается значимость данных о связи способа выполнения методики двойной стимуляции с уровнем интеллектуального развития младших школьников для дальнейших исследований.

Ключевые слова: методика Выготского—Сахарова, младшие школьники, развитие понятий, интеллект, Стандартные Прогрессивные Матрицы.

Для цитаты: Вучичевич Б., Шумакова Н.Б. Интеллектуальное развитие младших школьников и способы выполнения задания методики Выготского—Сахарова // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 63–71. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160407>

Intellectual Development of Elementary Schoolchildren and Their Performance on the Vygotsky—Sakharov Method

Bojana Vucicevic

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6667-1745>, e-mail: vucicevic.bojana93@gmail.com

Natalia B. Shumakova

Psychological Institute RAE; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

An attempt was made to reproduce L.S. Vygotsky's study on development of concepts, in order to identify ways that contemporary 7- and 9-year-olds use to solve the task of the Vygotsky's cubes (double stimulation technique). The assumption about the relationship between the dominant method of abstraction used by elementary schoolchildren and their level of intellectual development was tested. For the purposes of the study 197 children enrolled in 1st (n = 102) and 3rd classes (n = 95) were tested. Our results partially coincide with those obtained by other authors, and the differences and similarities are discussed. Qualitative differences in performance on the double stimulation technique were also found between the children scoring high versus low scores on the Raven's SPM test, showing different thinking processes between those groups. We discuss the significance for further research of obtained relationship between the elementary schoolchildren approach to the double stimulation technique and the level of their intellectual development.

Keywords: Vygotsky-Sakharov method, elementary schoolchildren, concept development, intelligence, Standard Progressive Matrices.

For citation: Vucicevic B., Shumakova N.B. Intellectual Development of Elementary Schoolchildren and Their Performance on the Vygotsky-Sakharov Method. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 63–71. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160407>

Введение

В 20-х годах прошлого века Л.С. Выготским было предпринято экспериментальное изучение процесса образования понятий. Для выполнения этой работы, важной для психологии развития, Л.С. Выготский и его ученик Л.С. Сахаров использовали специальный инструмент — методику двойной стимуляции [1; 6]. Хотя методику в настоящее время называют методикой Выготского—Сахарова или, что чаще всего встречается в зарубежных исследованиях, кубиками (или тестом) Выготского [7; 16; 18], всемирно известно то, что первые варианты методики принадлежат немецкому психологу Нарциссу Аху¹. Основная идея данной методики — выявление роли слова в процессе образования понятия и характера его функционального употребления в этом процессе [1]. С момента разработки методики и по сегодняшний день основная ее идея не менялась, но в некоторых исследованиях изменилась цель ее использования. В зарубежной, в основном англоязычной, литературе психологи нашли способ применения кубиков в клинической практике и используют их для исследования различий в мышлении (в способности абстрагирования) пациентов с шизофренией [16]. Также в исследовательской практике зарубежных психологов кубики Выготского используются в дифференциальной психологии с целью выявления уровня развития понятий, т. е., доминирующего способа абстрагирования, характерного для определенной стадии, описанной Л.С. Выготским [18]. В некоторых исследованиях основная процедура проведения методики дополнена вопросами для более полного уточнения качественных особенностей детского мышления на определенной стадии [7; 18]. В рамках такого подхода некоторые исследователи попробовали использовать данную методику как дополнительную к изучению уровня интеллекта, выявленного с помощью Стандартных

Прогрессивных Матриц (СПМ) Дж.К. Равена, для его качественной оценки [23].

В России акцент в использовании методики остался в рамках психологии развития. Но результаты исследований, выполненных в этой, традиционной для российской психологии, области науки в 80-х и 90-х гг. прошлого века [3; 4; 9], показали, что теоретические предпосылки авторов методики нуждаются в серьезной проверке. Исследования Л.С. Выготского, хотя им уже почти сто лет, до сих пор являются тем классическим образцом исследования, которое заслуживает, на наш взгляд, значительно большего внимания, чем ему уделяется в настоящее время.

Результаты уже упомянутых более современных исследований с кубиками Выготского ставят перед исследователями новые вопросы, требующие решения. Один из них — вопрос о том, что именно способствует функциональному генезу понятий, так как есть исследователи [4], которые считают, что акцент в изучении должен быть поставлен не на роли слова в построении понятий, а на роли предметного действия. С этим связана и проблема самой задачи, которую выполняют испытуемые при встрече с кубиками Выготского, потому что некоторые исследования ставят под сомнение основную идею Л.С. Выготского и Л.С. Сахарова о том, что данная методика показывает именно роль слова в процессе образования понятий. Результаты исследований говорят о том, что большинство детей придают задаче смысл, отличный от предполагаемого условиями самой методики двойной стимуляции [9], т. е. вместо формирования понятий дети восстанавливают и определяют основание распределения предметов по заданому числу групп [3]. В уже упомянутой работе Семенова и Леирда (Semeonoff and Laird) можно увидеть, что не только ответы детей не совпадают с теми, которые приводили Л.С. Выготский и Л.С. Сахаров, но и ответы взрослых существенно различаются между собой [23]. В связи с этим возникает вопрос

¹ Более подробно об идее Н. Аха и модификации его методики, сделанной Л.С. Выготским и Л.С. Сахаровым, можно найти в работах из списка литературы, относящихся к методике двойной стимуляции.

и о стадиях развития понятий, выделенных великим российским психологом, так как во всех этих работах они либо не обнаружены в чистом виде, либо не обнаружены вообще [3; 9; 23].

Еще одна задача, которая встает перед исследователями, принадлежит области пересечения возрастной и дифференциальной психологии и касается возможности использования методики двойной стимуляции с целью получения информации о развитии конкретного ребенка. В данной работе сделан акцент на этой проблеме.

Одним из недостатков всех упомянутых нами исследований с применением методики двойной стимуляции можно считать слишком маленькие и разнородные выборки, а также игнорирование индивидуальных различий испытуемых авторами исследований. Эти недостатки имеют отношение и к работам самого Л.С. Выготского. Несмотря на то, что в исследованиях, которые проводил Л.С. Выготский со своими сотрудниками, было обследовано более 300 лиц, — это небольшое количество испытуемых, если учесть неоднородность выборки: в исследованиях участвовали и дети, и подростки, и взрослые, а также лица с патологическими нарушениями интеллекта и речи [1]. Примерно 35 лет спустя после исследований Л.С. Выготского в Англии проведено исследование на выборке младших школьников [18], которое должно было показать различия в количестве разных видов группировок (стадии, по Л.С. Выготскому) между детьми разных возрастов — с 6,6 по 11,6 лет. Результат этого исследования в целом подтверждает слова Л.С. Выготского о том, что в младшем школьном возрасте в мышлении детей доминируют комплексы; но в то же время авторами также отмечены и выраженные индивидуальные различия между детьми внутри одного возрастного периода. Так, например, среди их испытуемых встречались как дети, которые в возрасте 8,6 оперировали понятиями, так и дети, которые в возрасте 11,6 еще оперировали синкретами. Имея в виду, что согласно Л.С. Выготскому интеллектуальные функции, своеобразное сочетание которых образует психологическую основу процесса образования понятий, созревают и развиваются только к переходному возрасту — где-то в 12 лет [1], возникает вопрос о причинах таких индивидуальных различий. Наконец, в одном из последних опубликованных исследований с использованием методики двойной стимуляции, выполненном в Южной Африке в 2007 г. [7], были получены результаты очень близкие к тем, которые представили Л.С. Выготский и Л.С. Сахаров. Так, подтвердились предположения Л.С. Выготского о разных типах комплексов, о существовании определенной тенденции при переходе от одного типа логических рассуждений к другим, а также то, что самый большой скачок в развитии понятий происходит между 11 и 15 годами. Но, к сожалению, и в этом исследовании выборка была незначительной и состояла из 60 испытуемых, по десять человек в каждой возрастной группе — 3, 5, 8, 11, 15 лет и взрослые.

Ни в одном из исследований, упомянутых выше, не приведены подробные описания ответов детей разного возраста. К сожалению, не сохранились и протоколы

Л.С. Выготского и Л.С. Сахарова [8]; но в то же время в докладе Л.С. Сахарова можно найти одно примечание, которое показывает, что существенные индивидуальные различия наблюдались и в его исследовании. В последнем параграфе статьи он отмечает, что при выполнении задания «некоторые дети проходят через все стадии, а некоторые останавливаются на середине» [6, с. 47]. К сожалению, ни у Л.С. Выготского, ни у Л.С. Сахарова не было времени, чтобы заняться вопросом о том, почему в формирующем эксперименте не у всех детей формируется понятие и каковы особенности таких детей. Даже в тех исследованиях, в которых выборка была более однородная [3; 9] и в которых не были обнаружены стадии, выделенные Л.С. Выготским, авторы не уделили внимание вопросу индивидуальных различий между детьми. Так, например, Е.Г. Юдина [9] в своей работе с дошкольниками на основе обоснований детьми своего выбора фигурок выделила 4 группы детских объяснений. Некоторые дети дают предметные объяснения (те, которые касаются характеристик кубиков); другие дают псевдопредметные (те, которые касаются бессмысленного набора букв); некоторые дают псевдореклексивные объяснения (те, в которых приводятся мотивы или внутренние процессы); а есть и те, которые дают внезапные объяснения (связанные с жизненной ситуацией детей). Также среди ее испытуемых были дети, которые отказывались выполнять задание, нарушали инструкцию, и те, которые использовали кубики как строительный материал. Несмотря на обнаруженную в исследовании Е.Г. Юдиной разницу в отношении детей к самому заданию, а также в уровнях обосновывающих ответов детей, источники этих различий не анализировались. Еще более ярко индивидуальные различия детей обнаружились в исследовании Ю.В. Громыко [3]. Во-первых, используя методику двойной стимуляции, Ю.В. Громыко убедился в том, что некоторые дети не могут выполнить задание. Во-вторых, когда тем («неуспешным») детям демонстрировали предметные образцы всех групп, некоторые с задачей справились, а некоторым и это не помогло. Наконец, используя модифицированную методику двойной стимуляции (которая заключалась в предоставлении детям и образцов и специальных подсказок), его 33 испытуемых, учащиеся 1–3-х классов, выполняли задание четырьмя разными способами. Группы его детей включали тех, которые в принципе справились с заданиями; тех, которые использовали зафиксированные различия между группами; тех, которые в речевой форме выделили различия, но не могли раскладывать предметы в соответствии с этим; и тех, которые не могли вообще сопоставить выделенные образцы по значимым признакам. Но также, как и в исследовании Е.Г. Юдиной, источники различий между детьми остались за пределами работы Ю.В. Громыко.

Значимость понимания природы этих индивидуальных различий для возрастной психологии подчеркивается и в уже упомянутом исследовании Семенова и Леирда [23]. Было показано, что взрослые, так же как и дети, отличаются по способу выполнения задания методики двойной стимуляции. Они выделили даже 6 групп: те, которые справляются с задачей;

те, которые справляются с помощью подсказки; те, у которых есть интуитивное понимание групп; те, которые постоянно упоминают несущественные признаки; те, которые не могут понять принцип распределения самостоятельно; и, наконец, те, которые не могут увидеть разницу между группами и после распределения фигур. Распределив своих испытуемых на группы в зависимости от их решения задачи, вслед за зарубежной научной традицией авторы попробовали найти то математическое описание, которое позволило бы оценивать достижения людей по методике двойной стимуляции с помощью одного числа (количественной характеристики, балла). Корреляция суммарного балла, составленного из времени выполнения задания, способа выполнения задания и количества подсказок, нужных для выполнения задания, с результатом испытуемых по тесту СПМ составила 0,54. Нам этот подход кажется важным, так как он, с одной стороны, представляет собой попытку найти индивидуальные различия в интеллектуальных способностях людей, которые по-разному выполняют задания методики двойной стимуляции, а с другой стороны — попытку устранить одну из самых частых критик тестов интеллекта — игнорирование качественных особенностей мышления человека [24]. Более того, современные исследования развития детской логики расширяют свои границы и уже проводятся даже с младенцами [20]. Тест, который Семенов и Леирд выбрали, Стандартные Прогрессивные Матрицы, также имеет почти столетнюю историю применения. С момента его конструирования в 1938 г. и по сегодняшний день Матрицы применялись в огромном количестве работ. На данный момент этот тест является самым известным и самым популярным тестом интеллекта в мире. Он был создан Дж.К. Равеном, чтобы определять уровень эдуктивной способности, т. е. способности выстроить значение [12], или «... способности сделать смысл из путаницы, генерировать высокоуровневые, обычно невербальные схемы, которые упрощают обработку сложности» [10, с. 2]. Современные исследователи отмечают также, что Матрицы Равена измеряют способность к абстрагированию [15], а результаты психометрических исследований показывают, что Матрицы являются самым лучшим типом задач, измеряющим восприятие и воспроизведение логических отношений [10; 21], т. е. что они являются тестом измеряющим аналитический [14], или флюидный, интеллект [11; 13; 22; 25], который описали Кэттел (Cattell) и Хорн (Horn) [например: 17]. Также, предполагаемая способность к абстрагированию, которая измеряется с помощью Матриц, находится в основе развития понятий и языка вообще [5; 17].

Учитывая современные данные о положительной связи латентного фактора лингвистических способностей с латентными факторами флюидного и кристаллизованного интеллекта [2], а также вслед за Семеновым и Леирдом мы предположили, что способ, который

дети используют для того чтобы сделать обобщение при работе с кубиками Выготского, они будут использовать и при выполнении теста Равена и что этот способ будет влиять на конечный результат. В связи с этим мы хотели проверить, существуют ли различия в способе обобщения между детьми с разным уровнем интеллекта, измеряемого с помощью СПМ. Мы хотели проверить, как справляются с задачей обобщения 7-летние и 9-летние дети, т. е. можно ли между этими двумя группами детей увидеть качественное различие в мышлении, обусловленное развитием, которое должно произойти на восьмом году жизни детей, как это предполагается в источниках о развитии интеллекта [5].

Таким образом, в нашем исследовании были поставлены следующие **задачи**: 1) выявить способы выполнения задачи методики Выготского—Сахарова, характерные для современных младших школьников 7-летнего и 9-летнего возраста, и сравнить их с результатами, полученными другими авторами; 2) установить связь доминирующего способа абстрагирования младших школьников с уровнем их интеллектуального развития. Мы предположили, что доминирующий способ абстрагирования, представленный в виде определенного способа выполнения задачи с кубиками Выготского, отличается не только у детей разного возраста, но и у детей разного уровня интеллекта.

Метод

В исследовании приняли участие 197 детей: 102 ученика 1-х классов (возраст 6,7—8,1) и 95 учеников 3-х классов (возраст 8,8—10,2) двух московских школ.

В групповой части исследования, все испытуемые заполнили Стандартные Прогрессивные Матрицы. На следующем, индивидуальном, этапе испытуемые выполняли задание модифицированной методики двойной стимуляции², в котором использовались деревянные кубики разных форм, цветов, высоты и ширины, как и во всех исследованиях, в которых применялась методика Выготского.

От испытуемых требовалось подобрать все фигурки, с обратной стороны которых, по их мнению, будет написано такое же слово, как и на фигурке-образце. Фигурки выбирались по одной, и испытуемый должен был обосновать каждый свой выбор. Переворачивать фигурки запрещалось. Модификация состояла в том, что после каждой выбранной фигурки ребенку показывали, правильно ли он сделал выбор или нет. Кроме того, после распределения фигурок испытуемым предлагались дополнительные задачи: ответить на вопрос об основании объединения фигур в группы, описать новую фигурку, которая подошла бы в одну из групп, и еще раз распределить все фигуры, используя (сформированное) понятие. Данная модификация задачи с кубиками Выготского с помощью обеспечения обрат-

² Инструкция к модификации представлена в учебном пособии по предмету «Психология развития» для студентов второго курса Департамента психологии Философского факультета Белградского Университета [18].

ной связи является традиционным подходом в зарубежных исследованиях формирования классификационных понятий (concept formation) [9; 19]. Этот способ имеет и свои недостатки. Как справедливо отметили в своих работах Ю.В. Громыко [3] и Е.Г. Юдина [9], с одной стороны, сам процесс становится менее развернутым, а с другой — выбор первой фигурки и последовательный выбор всех остальных происходит в различных условиях; т. е. только тогда, когда раскроются 2 фигурки, мы можем говорить о выполнении задачи классификации со скрытым нормативом. Но данное исследование по своему характеру является поисковым и опирается на подход Семенова и Лейрда [23], которые использовали такой вариант модификации.

Результаты

Для выполнения первой задачи, поставленной нами, мы использовали данные 143 учеников, которым было 7 (6,11–7,11) и 9 (8,11–9,11) лет — 83 первоклассника и 60 третьеклассников. Как мы и ожидали, анализ детских ответов и способов выполнения заданий методики, так как его описали Л.С. Выготский и Л.С. Сахаров, в данном исследовании был невозможен. Во многих детских ответах, нам не удалось увидеть даже общую конфигурацию структуры допятийных форм, описанных Е.Г. Юдиной в теоретическом анализе типологии синкретов и комплексов Л.С. Выготского [9]. Инструкция к анализу данных, предложенная Ханфман и Казаниным (Hanfmann and Kasanin) [16], также не могла примениться во всех полученных нами случаях, хотя предложенные авторами категории достаточно широкие. Анализ особенностей выполнения задания младшими школьниками позволил нам выделить несколько вариантов, которые представлены в таблице.

Результаты показывают, что большинство детей в обеих возрастных группах не смогли понять способ, на основании которого фигурки разделены по группам. Даже в конце задания, когда фигурки уже рассортированы по группам, большинство детей не могли увидеть те характеристики, которые являются существенным признаком группы, обозначенной определенным бессмысленным словом. Большинство детей из обеих возрастных групп выполняли инструкцию до конца. Раз-

личие между первоклассниками и третьеклассниками, выполнявшими инструкцию, состоит в том, что среди третьеклассников больше тех, кто во время сортировки фигурок имел в виду, что бессмысленный набор букв относится к каким-то определенным характеристикам фигурок (14 третьеклассников по сравнению с 4 первоклассниками). Первоклассники, которые в конце смогли снова распределить фигурки (оставшиеся 10 испытуемых из первой клетки таблицы), в основном поняли как это нужно сделать, только когда отвечали на дополнительные вопросы. На протяжении всего выполнения задания они просто тестировали свои гипотезы о том, что является принципом сортировки, не обращая внимание на бессмысленный набор букв, но после распределения всех фигурок они смогли правильно ответить, чем отличаются полученные четыре группы. Интересно отметить, что такой результат показали и ученики, которые не выполняли инструкцию, но в конце увидели, в чем состоит принцип сортировки (по одному ребенку в обеих группах). В группе же детей, которые «отказались» от выполнения инструкции, преобладают первоклассники. Наконец, как можно видеть в последней строке таблицы, ни один из учеников, как первого, так и третьего класса, кто вместо инструкции строил рисунок, так и не смог понять основание, по которому фигурки собраны в группы.

Для выполнения второй задачи — анализа связи доминирующего способа абстрагирования младших школьников с уровнем их интеллектуального развития — из общей выборки была сформирована новая. Из каждой возрастной группы мы выбрали тех детей, которые находятся выше 90-го перцентиля по результатам теста СПМ (верхних 10 — top 10), и тех, которые находятся ниже 10-го перцентиля (нижних 10 — bottom 10). Таким образом, было отобрано всего 34 испытуемых, по 8 в каждой группе, кроме группы первоклассников «top 10», в которую вошли 10 школьников.

Сравнительный анализ ответов детей по методике Выготского—Сахарова из разных возрастных и интеллектуальных групп позволил выделить следующее:

1. Все третьеклассники из группы «top 10» ($M = 52,75$; $SD = 2,121$) в конце выполнения задания увидели, в чем состоит принцип сортировки фигурок, т. е. чем отличаются группы. Они могли ответить на все дополнительные вопросы, а также снова распределить фигуры, опираясь на понятия.

Таблица

Частота детских ответов в зависимости от их отношения к инструкции задания и успешности его выполнения

Варианты	Первоклассники (n=83)			Третьеклассники (n=60)		
	Поняли	Не поняли	Общее количество детей	Поняли	Не поняли	Общее количество детей
Выполняют инструкцию	14	42	56	18	35	53
Прекращают выполнение	1	22	23	1	3	4
Строят рисунок	0	4	4	0	3	3
Итого	15 (18,1%)*	68 (81,9%)	83 (100%)	19 (31,7%)*	41 (68,3%)	60 (100%)

Примечание: «*» — различие между группами первоклассников и третьеклассников по % детей, которые поняли задание, находится в зоне неопределенности ($\varphi_{эмн}^* = 1,871$; $0,05 \leq p \leq 0,1$).

В остальных группах — было всего лишь два таких случая: один в группе первоклассников «top 10» ($M = 47,50$; $SD = 2,506$) и один в группе третьеклассников «bottom 10» ($M = 25,75$; $SD = 6,274$).

2. Больше половины детей из группы третьеклассников «top 10» (5 из 8), в соответствии с описанием Л.С. Выготского, оперируют на уровне понятия, хотя в качестве своих объяснений существенной характеристики они используют слово «размер». По их мнению, группы образуют «*маленькие, средние, побольше и большие*» фигурки. Ответы этих детей соответствуют двум группам детей из исследования Ю.В. Громыко, которые справились с задачей с кубиками Выготского. Это самая успешная группа, которая смогла понять принцип распределения всех предметов, и та, которая ориентировалась на различия между группами и на этом основании формировала ряд, как в нашем примере. Оставшихся трех третьеклассников из группы «top 10» мы не смогли отнести ни к одному из описанных исследователями вариантов.

3. Ученики из всех остальных групп не показали однородности ответов. В группе первоклассников «top 10» 4 ученика также использовали одно слово, чтобы обозначить существенную характеристику, но они не смогли ни объяснить, чем отличаются группы, ни собрать все 4 группы без переворачивания фигур. На уровне комплекса-коллекции оперировали 3 ученика из этой группы. Они собирали группы по принципу «*нет такой фигурки*» или «*нет такого цвета*». Ответы оставшихся трех учеников мы также не могли классифицировать. Так, один из них в процессе решения задачи не смог понять, чем похожи фигурки одной группы, но, увидев их распределенными, понял. Ответы этих детей соответствуют третьей группе в исследовании Ю.В. Громыко, которая рассматривала задаваемые образцы как набор бессвязанных элементов.

4. Самые большие различия в ответах обнаружены в группах «bottom 10». В обеих возрастных группах невозможно было хотя бы двух испытуемых объединить в группу, которая бы отвечала по сходному принципу. В то же время между возрастными группами обнаружилось большие различия. Ответы третьеклассников относились к свойствам фигурок: несмотря на то, что дети не справлялись с заданием, они старались понять, как связаны форма и цвет или высота с бессмысленным набором букв. В группе «bottom 10» первоклассников ($M = 17,50$; $SD = 4,276$) характерны ответы «*мне так кажется*», «*я угадал*», «*она как будто на меня указывает*», а также объяснения, касающиеся совсем не важных элементов — счет всех страниц и углов фигур или одно строение рисунка — «*снеговик, кукла*». Ответы этих детей соответствовали последней, четвертой, группе из исследования Ю.В. Громыко, которая не определяла и не старалась определять принцип распределения фигурок.

Обсуждение результатов

Полученные результаты показывают, что вопросы, которые современные авторы поставили перед

теорией развития понятий Л.С. Выготского актуальны для дальнейших исследований. Решая задачу с фигурками, большинство наших детей, 125 из 143, не обращали особого внимания на бессмысленные слова. Им было важно понять принцип, по которому фигурки разделены на группы. Многие даже не запомнили ни одного из бессмысленных слов, т. е. для них слова не играли никакой роли кроме простого обозначения группы (чтобы получились четыре). Отвечая на дополнительные вопросы, некоторые первоклассники даже говорили, что «*можно добавить любую фигурку, только чтобы на ней написали то слово*» или «*те фигурки в одной группе, потому что на их обратной стороне написано то же самое слово, ведь мы по словам их разбирали*». Анализируя протоколы даже тех детей, которые выделили основание группировки и казалось бы поняли, в чем различия между группами фигурок, мы тоже не можем с уверенностью сказать, что, выполняя задание, они не опирались только на объективные характеристики кубиков. Для многих из них существенным был критерий «размер», хотя разные дети его понимали по-разному: для некоторых ребят размер обозначал только высоту, для других — только ширину, а для третьих — это было слово, обозначающее и высоту и ширину (то, что на самом деле и является существенной характеристикой). Анализируя ответы на дополнительные вопросы, мы можем сказать, что из 143 учеников только 34 (15 семилетних (18,1%) и 19 (31,7%) девятилетних) в конце задания поняли его суть, но это еще не значит, что у всех из них действительно сформировалось понятие, потому что не все дети пришли к решению, выполняя инструкцию, и не все могли потом снова распределить фигурки в группы, опираясь на понятие.

Тем не менее, опираясь на теорию Л.С. Выготского, мы можем сказать, что в нашем исследовании можно увидеть один интересный результат, который касается комплекса-коллекции, но который несомненно нуждается в дальнейшем исследовании. Если Е.Г. Юдина на основе своего исследования четко подчеркнула то, что комплекс типа коллекции в чистом виде редко встречается у детей дошкольного возраста, то в исследованиях с младшими школьниками это был единственный комплекс, который увидел Ю.В. Громыко. Мы также можем сказать, что единственные детские ответы, которые хоть как-то напоминали то, о чем в своей работе писал Л.С. Выготский, похожи именно на этот тип комплекса. К сожалению, несмотря на то, что мы четко могли определить тех детей, которые определенную фигурку выбрали потому, что «*такой нет*», детское понимание различий фигурок также не совсем соответствует тому, о чем писал Л.С. Выготский. В нашем исследовании различающаяся фигура, которая дополняет группу, понималась детьми по-разному — это были не только фигуры разного цвета или формы, но и фигуры разные по высоте или по размеру. Часто критерий выбора был совсем не понятен, например, обоснование «*нет такой фигурки*» относилось к фигурке в целом. Это особенно интересно, если иметь в виду то, что в наборе из 36 фигурок нет двух совсем одинаковых фигур.

Но дети все равно по какому-то принципу определяли, что некоторые *«совсем не такие»* принадлежат к одной группе, а некоторые — к другой.

В целом, сравнивая наши данные с результатами Е.Г. Юдиной, Ю.В. Громько и Семенова и Леирда, мы можем сказать, что наши категории детских ответов не соответствуют полностью ни одной из описанных классификаций, хотя и имеют некоторое сходство. Различия в ответах, полученных в нашем исследовании и Ю.В. Громько, хотя испытуемые были одного и того же возраста, возможно, связано с использованием разных вариантов модификации методики двойной стимуляции, что не позволило в чистом виде увидеть выделенные им группы в ответах наших испытуемых. Кроме того, в работе Ю.В. Громько ответы всех учеников обрабатывались вместе, а наш анализ, выполненный с учетом возраста и уровня интеллектуального развития, показывает, что различия в детских ответах связаны с этими переменными.

Расхождение наших данных с результатами исследований Е.Г. Юдиной и Семенова и Леирда обусловлено не только различием в подходах, но и различием в возрасте испытуемых. Как и Е.Г. Юдина, мы тоже столкнулись с детьми, которые при выполнении задания не следили за инструкцией. Некоторые дети на протяжении всего времени выполнения задания, вне зависимости от того, поняли они его суть или нет, делали то, что от них требовалось. Были, однако, и те, которые в какой-то момент прекращали следовать инструкции, но продолжали выполнять задание, как будто они делают то, что от них требуется. Они говорили в таких случаях, что выбирают кубики *«случайно»*, *«потому что хотел»*, *«эта попалась»*, *«мне кажется, что в эту поместится слово»*, *«мне так Боженька сказала»* или просто *«не знаю»*. В эту группу можно отнести и тех детей, которые в какой-то момент начинали просто переворачивать кубики и не давали никакого обоснования выбору определенной фигурки.

Мы обнаружили еще одну, не описанную ранее, группу детей — это дети, которые строят картинку из фигур. Они подбирают фигурки так, чтобы дополнить рисунок, который они сами придумали. Свой выбор они обосновывают словами, например: *«это человек, ему нужна голова...значит мне нужна какая-нибудь кругленькая»*, а отвечая на дополнительные вопросы, они продолжают думать о своих картинках и говорят, что *«эти фигурки в одной группе, потому что из них можно что-то построить, например акулу»* и *«если добавить еще вот эти, получится красивая елочка»*. Ответы этих детей напоминают те, которые описала Е.Г. Юдина. Так же, как ее дети переходили к игре и использовали кубики как строительный материал, строя, например, дом, наши дети собирали группу фигур, из которых получится задуманный ими образ. Для таких детей фактически разные группы состояли из фигурок, представляющих части ими придуманного образа.

Наконец, сравнение результатов наших с результатами Семенова и Леирда подтверждает, что методике Выготского—Сахарова можно использовать как дополнительную к тесту СПМ. Несмотря на то, что в исследованиях были разные подходы, выборки, кате-

гории ответов и способ сравнения полученных данных по двумя методикам, результаты приводят к одному и тому же выводу. Работа Семенова и Леирда, выполненная в западной психологической традиции, показывает, как можно количественно посчитать баллы по методике двойной стимуляции и как связаны эти баллы с результатом по тесту СПМ. Наша работа раскрывает качественные различия между мышлением детей, которые получают высокие и низкие баллы по тесту СПМ, с учетом также и возраста детей. Можно считать, что данное исследование принадлежит к тому типу, который открывает возможность посмотреть на тесты интеллекта не только с количественной, но и с качественной точки зрения понимания различий в мышлении детей, которые могут скрываться за количественным результатом по тесту. Данное исследование носит поисковый характер, поэтому мы сравнивали только 2 группы, состоящие из испытуемых с самыми высокими и с самыми низкими баллами. Тем не менее, на наш взгляд, перед исследованиями такого типа есть будущее, особенно если иметь в виду то, что, во-первых, тест СПМ дает возможность не останавливаться только на подсчете правильных ответов, а делать еще и анализ неправильных вариантов. Во-вторых, модификация методики двойной стимуляции с предоставлением обратной связи открывает возможность обучения решению задач на классификацию, так же как и выполнение теста СПМ предполагает обучение (в латентной форме).

Выводы и заключение

Подводя итоги, можно сказать, что методика двойной стимуляции обладает большим и еще далеко не использованным потенциалом возможностей для исследования развития мышления у современных детей и понимания природы индивидуальных различий.

Анализ способов выполнения задачи методики Выготского—Сахарова современными младшими школьниками 7 и 9-летнего возраста в сравнении с результатами, полученными другими авторами, позволил нам показать, что разные варианты применения методики провоцируют разные ответы у детей при выполнении одного и того же задания. В то же время это не может объяснить существенные индивидуальные различия в способах выполнения детьми как 1-х, так и 3-х классов заданий с кубиками Выготского. Результаты нашего исследования, как и в случаях применения других модификаций методики, выявили несколько разнородных групп детских ответов. Полученные данные лишь частично совпадают с описанными в литературе способами выполнения задачи методики Выготского, также как и детскими объяснительными ответами. В то же время обнаружены новые варианты (например, фактический уход от инструкции и построение рисунка по собственному замыслу), которые, наряду с полученными данными о незначительной доле детей среди младших школьников, как 7, так и 9 лет, оперирующих на уровне понятия, вызывают необходимость в проведении дополнительных исследований особенностей развития понятий у современных детей.

Результаты исследования свидетельствуют в пользу гипотезы о том, что доминирующий способ абстрагирования, лежащий в основе определенной стадии образования понятий, связан с уровнем интеллектуального развития, который и определяет значительные индивидуальные различия в способах выполнения задания с кубиками Выготского внутри возрастной группы младших школьников, как

7, так и 9 лет. Обнаружены качественные различия между мышлением детей, которые получают высокие и низкие баллы по тесту СПМ. В то же время выполненное нами исследование носило поисковый характер, поэтому оно позволяет нам определить перспективные задачи исследования, но имеет ограничения в отношении интерпретации полученных данных.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: психологические исследования / Предисл. Л. Ф. Обуховой. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.
2. *Гаврилова Е.В.* Индивидуальные различия в лингвистических способностях и их связь с флюидным и кристаллизованным интеллектом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 16–27. DOI:10.17759/jmfp.2018070202
3. *Громыко Ю.В.* Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1985. 168 с.
4. *Жуланова И.В.* Продуктивное действие в построении искусственных понятий: дисс. ... канд. психол. наук. Волгоград, 1998. 162 с.
5. *Равен Дж.К.* Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Разд. 1. Общая часть руководства: пер. с англ. / Дж.К. Равен, Дж.Х. Курт, Дж. Равен. М., Когито-Центр, 1997. 82 с.
6. *Сахаров Л.С.* О методах исследования понятий // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 32–47.
7. *Тюси П.М.* Исследуя «бат», «дек», «роц» и «муп» в новом тысячелетии // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 96–100. DOI:10.17759/chp.2007030411
8. *Юдина Е.Г.* Эксперимент Л.С. Выготского—Л.С. Сахарова: культурно-историческая ретроспектива // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 48–59.
9. *Юдина Е.Г.* Роль синкретов и комплексов в мышлении детей дошкольного возраста: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1989. 232 с.
10. *Banks C., Sinha, U.* An item-analysis of the Progressive Matrices test // British Journal of Mathematical and Statistical Psychology. 1951. Vol. 4. P. 91–94.
11. *Bui M., Birney D.P.* Learning and individual differences in Gf processes and Raven's // Learning and Individual Differences. 2014. Vol. 32. P. 104–113. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.008>
12. *Burke H.R.* Raven's Progressive Matrices: A review and critical evaluation // The Journal of Genetic Psychology. 1958. Vol. 93. P. 199–228.
13. *Bürkner P.C.* Analysing Standard Progressive Matrices (SPM-LS) with Bayesian Item Response Models // J. Intelligence. 2020. Vol. 8. DOI:10.3390/jintelligence8010005
14. *Carpenter P.A., Just M.A., Shell P.* What one intelligence test measures: a theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test // Psychological Review. 1990. Vol. 97. P. 404–431. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.3.404>
15. *Flynn J.R.* Requiem for nutrition as the cause of IQ gains: Raven's gains in Britain 1938-2008 // Economics and Human Biology. 2009. Vol. 7. P. 18–27. DOI: 10.1016/j.ehb.2009.01.009

References

1. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech': psikhologicheskie issledovaniya [Thought and Language: psychological research]. Obukhova L.F. (ed.). Moscow: Publ. «Natsional'noe obrazovanie», 2016. 368 p. (In Russ.).
2. *Gavrilova E.V.* Individual'nye razlichiya v lingvisticheskikh sposobnostyakh i ikh svyaz' s flyuidnym i kristallizovannym intellektom [Elektronnyi resurs] [Individual differences in foreign language aptitude and its relation to fluid and crystalized intelligence]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2018. Vol. 7, no. 2, pp. 16–27. DOI:10.17759/jmfp.2018070202 (In Russ.).
3. *Gromyko Yu.V.* Rol' vzaimoponimaniya pri reshenii uchebnykh zadach v sovместной deyatelnosti : dissertatsiya ... kand. psikhol. nauk. [The role of understanding while solving educational problems during joint activities. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1985. 168 p. (In Russ.).
4. *Zhulanova I.V.* Produktivnoe deistvie v postroenii iskusstvennykh ponyatii : dissertatsiya ... kand. psikhol. nauk. [Productive action in the construction of artificial concepts. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Volgograd, 1998. 162 s. (In Russ.).
5. *Raven Dzh.K.* Rukovodstvo k progressivnym matritsam Ravena i slovarnym shkalam. Razd.1. Obshchaya chast' rukovodstva [Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 1. General part]. Dzh.K.Raven, Dzh.Kh.Kurt, Dzh.Raven (eds.). Moscow: Kogito-Tsentr, 1997. 82 p. (In Russ.).
6. *Sakharov L.S.* O metodakh issledovaniya ponyatii [Methods for investigating concepts]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2006, no. 2, pp. 32–47. (In Russ.).
7. *Tousi P.M.* Issleduya „bat“, „dek“, „rots“ i „mup“ v novom tysyachiletii [Exploring “cev”, “bik”, “mur”, and “lag” in New Millennium]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 4, pp. 96–100. DOI:10.17759/chp.2007030411 (In Russ.).
8. *Yudina E.G.* Eksperiment L.S. Vygotskogo—L.S. Sakharova: kul'turno-istoricheskaya retrospektiva [The experiment of L.S. Vygotsky and L.S. Sakharov: a cultural-historical retrospective]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2006, no. 2, pp. 48–59. (In Russ.).
9. *Yudina E.G.* Rol' sinkretov i kompleksov v myshlenii detei doshkol'nogo vozrasta : avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. [The role of syncretes and complexes in the thinking of preschool children. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1989. 232 p. (In Russ.).
10. *Banks C., Sinha U.* An item-analysis of the Progressive Matrices test. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*. 1951. Vol. 4, pp. 91–94.
11. *Bui M., Birney D.P.* Learning and individual differences in Gf processes and Raven's. *Learning and Individual Differences*. 2014. Vol. 32, pp. 104–113. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.008>

16. Hanfmann E., Kasanin J. A method for the study of concept formation // *Journal of Psychology*. 1937. Vol. 3. P. 521–540. DOI: 10.1080/00223980.1937.9917519
17. Horn J.L. Measurement of intellectual capabilities: A review of theory // Woodcock-Johnson technical manual. 1991. P. 197–232.
18. Ivić I., Ignjatović-Savić N., Rosandić P. Priručnik za vežbe iz razvojne psihologije. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju, 1997. 123 p.
19. Mata S., van Geert P., van der Aalsvoort G. Scaffolding Young Children: The Utility of Mediation in a Classification Test // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2017. Vol. 15. P. 441–466. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.42.16117>
20. Precursors of logical reasoning in preverbal human infants / Cesana-Arlotti N. [et al.] // *Science*. 2018. Vol. 359. № 6381. P. 1263–1266. DOI: 10.1126/science.aao3539
21. Raven J.C. The comparative assessment of intellectual ability // *British Journal of Psychology*. 1948. Vol. 39. № 1. P. 12–19.
22. Raven J. Raven progressive matrices // *Handbook of nonverbal assessment*. Springer, Boston, MA, 2003. P. 223–237. DOI: 10.1007/978-1-4615-0153-4_11
23. Semeonoff B., Laird A. The Vigotsky Test as a Measure of Intelligence // *British Journal of Psychology*. 1952. Vol. 43. P. 94–102.
24. Sigel I.E. How intelligence tests limit understanding of intelligence // *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*. 1963. Vol. 9. P. 39–56.
25. Sun S., Schweizer K., Ren X. Item-Position Effect in Raven's Matrices: A Developmental Perspective // *Journal of Cognition and Development*. 2019. Vol. 20. P. 370–379. DOI: <https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1581205>
12. Burke H.R. Raven's Progressive Matrices: A review and critical evaluation. *The Journal of Genetic Psychology*. 1958. Vol. 93, P. 199–228.
13. Bürkner P.C. Analysing Standard Progressive Matrices (SPM-LS) with Bayesian Item Response Models. *J. Intelligence*. 2020. Vol. 8, DOI:10.3390/jintelligence8010005
14. Carpenter P.A., Just M.A., Shell P. What one intelligence test measures: a theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological review*. 1990. Vol. 97, pp. 404–431. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.3.404>
15. Flynn J.R. Requiem for nutrition as the cause of IQ gains: Raven's gains in Britain 1938–2008. *Economics and Human Biology*, 2009. Vol. 7, pp. 18–27, DOI: 10.1016/j.ehb.2009.01.009
16. Hanfmann E., Kasanin J. A method for the study of concept formation. *Journal of Psychology*, 1937. Vol. 3, pp. 521–540. DOI: 10.1080/00223980.1937.9917519
17. Horn J.L. Measurement of intellectual capabilities: A review of theory. Woodcock-Johnson technical manual, 1991. pp. 197–232.
18. Ivić I., Ignjatović-Savić N., Rosandić P. Priručnik za vežbe iz razvojne psihologije. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju, 1997. 123 p.
19. Mata S., van Geert P., van der Aalsvoort G. Scaffolding Young Children: The Utility of Mediation in a Classification Test. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2017. Vol. 15, pp. 441–466. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.42.16117>
20. Precursors of logical reasoning in preverbal human infants / Cesana-Arlotti, N. [et al.]. *Science*. 2018. Vol. 359, no. 6381, pp. 1263–1266. DOI: 10.1126/science.aao3539
21. Raven J.C. The comparative assessment of intellectual ability. *British Journal of Psychology*, 1948. Vol. 39, no. 1, pp. 12–19.
22. Raven J. Raven progressive matrices. *Handbook of nonverbal assessment*. Springer, Boston, MA, 2003. pp. 223–237. DOI: 10.1007/978-1-4615-0153-4_11
23. Semeonoff B., Laird A. The Vigotsky Test as a Measure of Intelligence. *British Journal of Psychology*, 1952. Vol. 43, pp. 94–102.
24. Sigel I. E. How intelligence tests limit understanding of intelligence. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*. 1963. Vol. 9, pp. 39–56.
25. Sun S., Schweizer, K., Ren, X. Item-Position Effect in Raven's Matrices: A Developmental Perspective. *Journal of Cognition and Development*. 2019. Vol. 20, pp. 370–379. DOI: <https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1581205>

Информация об авторах

Бояна Вучичевич, магистр психологических наук, аспирант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6667-1745>, e-mail: vucicevic.bojana93@gmail.com

Наталья Борисовна Шумакова, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»); профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Information about the authors

Bojana Vucicevic, MSc in Psychology, PhD student, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6667-1745>, e-mail: vucicevic.bojana93@gmail.com

Natalia B. Shumakova, Doctor of Psychology, Leading Research Associate, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Получена 15.01.2020

Принята в печать 06.11.2020

Received 15.01.2020

Accepted 06.11.2020

Взаимодействие родителя с ребенком раннего возраста: структура и динамика родительской отзывчивости

И.Н. Галасюк

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6333-8293>, e-mail: igalas64@gmail.com

О.В. Митина

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>, e-mail: omitina@inbox.ru

В статье представлено теоретическое обоснование понятия «родительская отзывчивость» (РО) с опорой на культурно-историческую концепцию, деятельностную парадигму и результаты эмпирического исследования, цель которого: операционализировать психологический конструкт родительской отзывчивости и построить объяснительную модель динамического функционирования родительской отзывчивости. В исследовании приняли участие 55 матерей с детьми в возрасте от 2,4 до 3,3 лет, развивающимися в рамках нормы. Применялась методика «Оценка детско-родительского взаимодействия» (Evaluation of child-parent interaction (ECPI), предусматривающая видеонаблюдение. Данные обрабатывались с помощью компьютерной программы «The Observer XT-14». Для выделения обобщающих категорий, характеризующих РО и позволяющих описать их вариации, использовался метод главных компонент (Principal component analyses) с ортогональным вращением Varimax. В результате были выделены 4 категории (шкалы), определяющие проявление родителем отзывчивости: Доминирование (Dominance), Апатичность (Apathy), Чуткость (Sensibility), Поддержка (Support). Была показана их устойчивость в процессе взаимодействия родителя с ребенком. Построен профиль родительской отзывчивости для каждого родителя, определяющий выраженность всех шкал при его взаимодействии с ребенком. Разработанная динамическая многомерная авторегрессионная модель родительской отзывчивости позволяет оценивать динамику родительского поведения и определять характер взаимосвязи между шкалами в течение сессии.

Ключевые слова: родительская отзывчивость, видеонаблюдение, The Observer XT, ребенок раннего возраста, взаимодействие матери с ребенком, диада «мать—ребенок», спонтанная игра, многомерная авторегрессия, путевой анализ (path analysis), профиль родительской отзывчивости.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-513-92001 «Кросс-культурные особенности взаимодействия значимого взрослого и ребенка в России и Вьетнаме».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в кодировании кейсов программой «The Observer – XT 14» молодых ученых, клинических психологов кафедры нейро- и патопсихологии развития МГППУ В.В. Пак и А.Д. Гарифуллину.

Для цитаты: Галасюк И.Н., Митина О.В. Взаимодействие родителя с ребенком раннего возраста: структура и динамика родительской отзывчивости // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 72–86. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160408>

The Interaction of the Parent with the Young Child: Structure and Dynamics of Parental Responsiveness

Irina N. Galasyuk

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6333-8293>, e-mail: igalas64@gmail.com

Olga V. Mitina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>, e-mail: omitina@inbox.ru

The article presents a theoretical justification of the concept of Parental Responsiveness (PR) based on the cultural and historical concept, the activity paradigm and the results of an empirical study, the purpose of which is to operationalize the psychological construct of parental responsiveness and build an explanatory model of the dynamic functioning of parental responsiveness. The study involved 55 mothers with children between the ages of 2.4 and 3.3 years, developing within the norm. The method "Evaluation of child-parent interaction (ECPI)", which provides video surveillance, was used. The data was processed using the Observer XT-14 computer program. The Principal component analyses the method with orthogonal rotation Varimax was used to identify generalizing categories that characterize PR and allows describing their variations. As a result, there were 4 categories (scales) that determine the manifestation of responsiveness by the parent: Dominance, Apathy, Sensitivity, and Support. Their stability was shown in the process of parent-child interaction. A profile of parental responsiveness is constructed for each parent, which determines the extend of each scale when interacting with the child. The developed dynamic multidimensional autoregressive model of Parental Responsiveness allows us to evaluate the dynamics of parental behavior and determine the nature of the relationship between scales during the session.

Keywords: parental responsiveness, scales, video observation, Observer XT, toddler, mother-child interaction, mother-toddler dyad, categories of parental responsiveness, multivariate autoregression model.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-513-92001 «Cross-cultural specifics of interaction between a significant adult and a child in Russia and Vietnam».

Acknowledgements. The authors are grateful to the young scientists, clinical psychologists of the Chair of Neuro-and Pathopsychology of Development of MSUPE Pak V.V. and Garifullina A.D. for their help in coding cases with the Observer – XT 14 program.

For citation: Galasyuk I.N., Mitina O.V. The Interaction of the Parent with the Young Child: Structure and Dynamics of Parental Responsiveness. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 72–86. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160408>

Введение

Психологическое рождение человеческого младенца и психологическое развитие ребенка раннего возраста рассматриваются учеными с помощью различных концептуальных положений, но, так или иначе, в связи с детско-родительским взаимодействием [2; 9; 14; 15]. Взаимодействие родителя с ребенком есть набор поведений, которые можно наблюдать и измерять [11] с помощью шкал, заполняемых в ходе наблюдения. Эти шкалы могут отличаться, как по набору характеристик поведения, так и по организации процедуры наблюдения. Многообразие современных процедур оценки детско-родительского взаимодействия, с одной стороны, позволяет изучать характеристики поведения, максимально отвечающие задачам исследования, с другой стороны, вызывают сложность сопоставления результатов исследований между собой из-за отсутствия единых подходов к оценке и интерпретации показателей [12].

В современных зарубежных исследованиях активно используется понятие «родительская отзывчивость» (parental responsiveness), с помощью которого изучается влияние поведения родителя на развитие речи [22; 31; 32], функций регуляции и контроля (executive functions) [23; 30], социально-эмоционального и когнитивного развития ребенка [24; 25; 29] и освоение ребенком различных знаний с применением компьютерных технологий [26]. Следует отметить, что содержательные характеристики родительской отзывчивости (РО) в различных эмпирических исследованиях варьируется, поскольку отсутствует единое определение этого понятия.

Ряд исследователей предлагают рассматривать отзывчивое поведение родителя через непосредственность, безотлагательность, срочность (immediate) реакций; соответствие ситуации обстоятельствам (contingent), позитивные эмоции, аффективно положительные реакции (affectively positive reactions) [21]. Другие считают основными характеристиками РО способность следовать за текущим фокусом

внимания ребенка, поддержку заинтересованности ребенка, его активности [19]. В некоторых исследованиях РО рассматривают как совокупность нескольких характеристик: чувствительности, взаимности, позитивного контроля [31].

В России при оценке взаимодействия родителя с ребенком понятие РО не используется, однако исследователи указывают на то, что выделенные учеными характеристики поведения взрослого при общении с ребенком играют решающую роль в психологическом развитии и формировании личности последнего [1; 3; 8]. Наиболее глубокий и разработанный метод стандартизированного наблюдения взаимодействия взрослого с ребенком в отечественной психологии основан на подходе М.И. Лисиной, в рамках которого анализ общения как деятельности не сводится к оценке формально-количественных характеристик поведения, а рассматривает содержательную сторону общения и ставит в центр внимания анализ его потребностно-мотивационных аспектов [8].

С опорой на предыдущие исследования [4; 5; 13] нами сделана попытка дать определение РО как психологического конструкта, содержание которого отражает целостное поведение родителя при взаимодействии с ребенком; выделить индикаторы поведения, характеризующие РО в отношении ребенка раннего возраста.

Методологической основой нашего исследования являются:

– положение Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, которая представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение определенного возрастного периода;

– подход к изучению формирования личности в контексте общения, предложенный М.И. Лисиной; положение о коммуникативной потребности ребенка как стремлении к познанию и оценке самого себя через посредство других людей и с их помощью;

– положение Л.И. Божович об отношении среды к потребностям ребенка и переживании ребенка как центральном звене в его психическом развитии.

Основываясь на вышеизложенных подходах и положениях, мы сформулировали определение понятия РО.

Родительская отзывчивость (РО) — это психологический конструкт, характеризующий специфическую активность родителя, чувствительность к сигналам ребенка, которая:

– формируется в процессе взаимодействия с ребенком;

– отражает внутренние установки родителя;

– связана с возрастными особенностями ребенка;

– является условием формирования коммуникативной потребности ребенка;

– имеет динамические характеристики (скорость, частоту и длительность реакции);

– содержит эмоциональный, физический, познавательный и действенный элементы, каждый из которых можно наблюдать в поведенческих проявлениях (индикаторах) (рис. 1).

Согласно культурно-исторической концепции, для каждого возрастного периода характерна определенная социальная ситуация развития, под которой Л.С. Выготский понимал отношение ребенка с действительностью, прежде всего социальной. В соответствии с деятельностным подходом, решающим фактором общего психического развития ребенка раннего возраста является взаимодействие со значимым взрослым, общение [1; 8], в процессе которого дети усваивают общественно-исторический опыт человечества. Во взаимодействии со взрослым задается «зона ближайшего развития» ребенка на основе презентации социальным окружением «идеальной формы» развития [3; 17], которой ребенок может овладеть лишь в сотрудничестве с носителями компетентности. Решающее значение для возникновения общения, в соответствии с подходом М.И. Лисиной,



Рис. 1. Содержательные индикаторы родительской отзывчивости

имеет поведение взрослого, позиция по отношению к ребенку как субъекту.

Рассмотрим элементы родительской отзывчивости, выделенные нами в процессе теоретического анализа научной литературы и апробированные в эмпирическом исследовании с применением видеонаблюдения.

Эмоциональный элемент (невербальные и вербальные эмоциональные реакции).

Экспрессивно-мимические средства общения (взгляды, мимика, жесты и экспрессивные вокализации) выражают, согласно М.И. Лисиной, содержание отношений. Их особая значимость заключается в том, что никакие иные средства не передают это содержание более полно и качественно, поскольку показывают внимание, интерес родителя к ребенку и позволяют родителю ответить ребенку на его сигналы на самом искреннем языке — языке мимики, жестов, тона голоса. Малыш узнает о себе, о своих чувствах и внутреннем мире через взрослого, который озвучивает не только происходящее во внутреннем мире ребенка, но и собственные чувства и эмоции. Другими словами, ребенок получает от родителя вербальное подтверждение о том, что родитель понимает и отзывается на его эмоциональное состояние.

Физический элемент (отзеркаливание и синхронность).

Ребенок не только узнает о себе, но и оценивает себя через Другого и с его помощью. Первым зеркалом, в которое смотрится ребенок, является родитель или значимый взрослый, и это зеркало, по словам М.И. Лисиной, определяет, как именно можно использовать партнера для целей самопознания и самооценки [8].

Постоянство, скорость и частота ответа родителя на сигналы, которые подает ребенок, были выделены разными учеными как значимые характеристики РО [21]. В предложенной нами структуре РО эти характеристики ответа родителя на сигналы ребенка наиболее ярко прослеживаются в физическом элементе, который мы анализируем с помощью индикатора «Отзеркаливание» как способности родителя быть зеркалом, отражающим невербальное поведение ребенка (повторение мимических движений), вербальные проявления (повторение родителем вокализаций, слов ребенка) и движения крупной и мелкой моторики. Опираясь на яркие метафоры танца, предложенные исследователями для описания условий создания диалогического общения между родителями и детьми раннего возраста [18; 27], при анализе физического элемента РО мы используем индикатор «Синхронность, дистанция».

Познавательный элемент (разделенное внимание, поддержка исследовательской активности).

Мы обозначили этот компонент РО как «Познавательный», подразумевая под этим не столько обучение ребенка в процессе взаимодействия, хотя обучение осуществляется при любом взаимодействии взрослого с ребенком, сколько обучение родителя, который в процессе общения познает тонкости душевного мира своего малыша. Важным показателем РО служит способность родителя следовать за внима-

нием ребенка и длительное время фиксировать внимание на общем предмете (разделенное внимание). Поскольку в ракурсе нашего исследования — взаимодействие родителя с ребенком раннего возраста, следует учитывать, что основным новообразованием этого возраста является появление и развитие речи [3]. На сегодняшний день представлены доказательства того, что дети, родители которых реагируют на направленность и концентрацию внимания ребенка на интересующем его предмете, в дальнейшем получают больший прирост речи. Доказано и обратное, когда родители отвлекают внимание своего ребенка от того, что ему интересно, снижается способность ребенка связывать слова родителя с собственной деятельностью [20]. Способность наблюдать и поддерживать экспериментальную, исследовательскую деятельность ребенка позволяет родителю помочь ребенку раскрыть его собственный смысл предмета и действия с ним [10], проложить тропинку к «совместно-разделенному смыслу», «совместно-разделенному значению» при взаимодействии с ребенком.

Действенный элемент (реакция на потребности ребенка, коммуникативная деятельность).

Анализируя РО в соответствии с данным элементом, мы рассматриваем коммуникативную деятельность родителя в ракурсе формирования коммуникативной потребности ребенка. В условиях, когда взрослый обращается к ребенку как к личности, к любимому партнеру по общению, коммуникативная деятельность младенца бурно расцветает [8]. Основа коммуникативной потребности — органические жизненные нужды ребенка (в пище, тепле и др.). Однако органические потребности — не единственная основа потребности в общении. Огромное значение имеет изначальное стремление ребенка к новым впечатлениям [1], а взрослый человек — самый богатый информацией объект в мире младенца. На действенном уровне мы анализируем удовлетворение или игнорирование родителем базовых потребностей, потребности в активной деятельности, в признании и поддержке, потребностей в материнской заботе, любви [2; 28] и ласке [16]. Анализируя коммуникативную деятельность как составляющую РО, мы изучаем следующие характеристики поведения родителя: вербальное проявление родителем интереса к деятельности ребенка (комментарии действий); проявление уважения к ребенку (не директивная позиция); демонстрация уверенности в его способностях (искренняя похвала) в противовес критике действий ребенка, формальной похвале, директивной позиции как отрицательным индикаторам РО.

Игра как условие анализа взаимодействия родителя и ребенка раннего возраста

Условием анализа взаимодействия родителя и ребенка раннего возраста мы выбрали спонтанную игру, противопоставляя ее дидактической игре как педагогическому средству, созданному взрослыми

для развития какой-либо способности ребенка. Главное отличие игры от занятия в том, что «... на занятии ребенок выполняет задание взрослого, а в игре решает собственную задачу. В игре ребенок сам стремится научиться тому, что делать еще не умеет» [7]. Для нашего исследования такое понимание спонтанной игры имеет большое значение. РО при этом становится психологической основой для формирования и развития самопознания ребенка и рефлексии, а соответственно понимания своего внутреннего мира. Кроме того, спонтанная игра предоставляет родителю огромное количество информации о способностях, потребностях ребенка, которая позволяет ему как нельзя лучше познать своего партнера по общению — ребенка раннего возраста. Сосредоточенность родителя исключительно на обучении, в ущерб спонтанной игре, лишает его возможности глубокого познания внутреннего мира ребенка и развития в себе отзывчивости на его коммуникативные сигналы. Между тем центральным звеном в психическом развитии ребенка, согласно Л.С. Выготскому, выступает «переживание» ребенка. Л.И. Божович, развивая идеи Выготского, подчеркивает, что за переживанием лежит мир потребностей ребенка, который должен быть расшифрован взрослым, поскольку ребенок усваивает лишь то из окружающей его действительности и из своей деятельности, что отвечает его потребностям [1, с. 159].

Разработанные нами теоретически индикаторы поведения, характеризующие РО, легли в основу эмпирического исследования, представленного в данной работе.

Цель и гипотеза исследования

Цель исследования: операционализировать психологический конструкт «родительская отзывчивость» (РО) и построить объяснительную модель динамического функционирования РО.

Задачи исследования:

- 1) выделить интегральные показатели, характеризующие поведение родителя при взаимодействии с ребенком раннего возраста;
- 2) построить профиль РО по этому набору показателей;
- 3) построить динамическую модель РО, позволяющую рассматривать взаимодействие родителя с ребенком как процесс.

Гипотезы исследования:

- родительское поведение при взаимодействии с ребенком раннего возраста может проследиваться в соответствии с выделенными нами индикаторами, которые задают структуру РО;
- РО, обладая категориальной структурой, предполагает возможность построения профиля, в котором отражается преобладающий тип поведения родителя при взаимодействии с ребенком;
- РО при взаимодействии с ребенком может рассматриваться как процесс, для описания которого может быть построена динамическая модель;
- с одной стороны, показатели категориальной структуры РО устойчивы во времени, с другой стороны, они связаны между собой.

Описание выборки.

В исследовании приняли участие 55 матерей с детьми, рожденными в срок и развивающимися в рамках нормы. На момент проведения исследования возраст детей составил от 2,4 до 3,3 лет ($M=2,9$; $SD=0,4$). Уровень жизни семей определился участниками как соответствующий прожиточному минимуму в России и выше среднего. Все участники проживают в крупных городах России (Москва, Екатеринбург, Салихард). Демографические данные отражены в табл. 1.

Респонденты получили приглашение принять участие в исследовании с помощью объявлений, сделанных на сайте МГППУ и других интернет-ресурсах, объявлений в перинатальных центрах и центрах развития детей раннего возраста в г. Москве. Те, кто проявили интерес к исследованию и предоставили свои координаты, получили разъяснение о ходе исследования. С каждым родителем было подписано этическое соглашение, позволяющее предоставлять результаты исследования профессиональному сообществу.

Методы и методики

РО оценивалась с помощью разработанной нами методики «Evaluation of Child-Parent Interaction» (ЕСPI) [4; 5]. Данная методика прошла профессиональную экспертизу [6] на согласованность оценки поведения родителя профессионалами, проводившими кодировку. Анализ результатов видеонаблюдения осуществлялся с помощью компьютерной программы «The Observer XT-14 software», позво-

Таблица 1

Демографические данные участников исследования

Возраст матерей	Образование	Семейное положение	Пол ребенка	Возраст ребенка
От 24 до 47 лет ($M=32,6$; $SD=5,3$)	Среднее — 5 человек	В браке — 46 человек	Девочки — 30	От 2,4 до 3,3 лет ($M=2,9$; $SD=0,40$)
	Высшее — 50 человек	Не замужем — 4 человека	Мальчики — 25	
		Разведены — 5 человек		

ляющей визуализировать динамику поведенческих характеристик респондентов. Для кодирования видеороликов использовались индикаторы поведения родителя, разработанные нами на основе предыдущих исследований [4; 5]. Каждый из индикаторов РО может проявляться в поведении как с положительным (положительный индикатор), так и с отрицательным (отрицательный индикатор) значением. Подвергаются анализу также промежутки времени, когда индикаторы родительской отзывчивости отсутствуют, как в отрицательном, так и в положительном значении. В этом случае индикатор условно назван «нейтральным». Система кодирования родительской отзывчивости, включающая 18 индикаторов поведения, представлена в Приложении 1, табл.

Следует отметить, что при обучении кодировщиков определению каждого индикатора поведения мы обращаем их внимание на то, что некоторые индикаторы требуют понимания контекста взаимодействия. Если одни индикаторы достаточно просто фиксировать (невербальные проявления, синхронность), то другие требуют учета «сочетания» индикаторов. Так, например, близость между матерью и ребенком фиксируется положительно в случае, если «приносит удовольствие обоим», что мы определяем по наличию в этот момент положительных невербальных индикаторов, как со стороны родителя, так и со стороны ребенка, а также по отсутствию напряжения на физическом уровне у обоих участников взаимодействия, которое может проявляться, например, в скованности, рассогласованности движений родителя и ребенка.

Процедура проведения исследования

Видеозапись взаимодействия родителя с ребенком осуществлялась в соответствии с методикой ESPI [4; 5]. Длительность этого взаимодействия (сессии) составляла 15 минут, в течение которых родителю давалась инструкция поиграть с ребенком так, как он делает это дома. Поведение родителя оценивалось по 18 индикаторам (см. Приложение 1, табл.). Кодировку видеозаписей осуществляли два кодировщика. Оценки данных, полученных кодировщиками, являются достаточно согласованными, что позволяет говорить об объективности предложенных индикаторов и разработанной процедуре оценки.

После оценки видеофайла кодировщиками 15-минутная сессия была разделена на 1000 временных точек. По каждому из 18 индикаторов точка характеризуется единицей (1) в случае, если в этот момент времени данный индикатор, по мнению экспертов, присутствует в поведении родителя, и ноль (0), если — обратное. Таким образом, было получено 18 временных рядов (time series), по 1000 измерений в каждом. Все 1000 измерений были разбиты на 4 периода по 250 измерений. Внутри отдельного периода для каждого индикатора был вычислен процент единиц, т. е. продолжительность поведения родителя,

соответствующая данному индикатору в данный период сессии. В результате для 18 индикаторов были вычислены их значения в каждом из четырех периодов сессии. Они составили массив данных со следующей структурой: для отдельной детско-родительской диады отводится четыре строки (одна строка для каждого периода). Все 18 столбцов содержат процентное количество единиц по индикаторам у данной диады в конкретном периоде.

Результаты

Анализ результатов исследования осуществлялся в четыре этапа.

1-й этап: выделение шкал РО и описание их содержательных характеристик.

На первом этапе в качестве первичных данных использовался массив из 18 столбцов (18 индикаторов РО) и 220 строк (замеры наших индикаторов). Для факторизации обобщающих категорий (факторов), характеризующих РО, был использован метод главных компонент (РСА) с ортогональным вращением (Varimax), благодаря чему были выделены 4 фактора (principal components), определяющие проявление родителем отзывчивости, совместно объясняющие 54,3% общей дисперсии. В табл. 2 содержится матрица факторных нагрузок, позволяющая определить состав каждого фактора. Исходя из содержания индикаторов, составивших каждый фактор, мы назвали их: Доминирование (Dominance), Апатичность (Apathy), Чуткость (Sensibility), Поддержка (Support). В дальнейшем выделенные факторы-категории мы будем называть шкалами РО.

Полученные данные позволяют нам содержательно описать каждый из факторов (шкал РО).

Шкала 1. Доминирование.

В основе взаимодействия родителя с ребенком лежит дидактическая игра, что влечет за собой использование родителем инструкций, указаний. Родитель доминирует, не следует за вниманием ребенка, а старается переключить его внимание на предметы, которые с точки зрения родителя более полезны и интересны для обучения чему-то новому. При высоких показателях по данной шкале отмечается, что исследовательская активность ребенка родителем не поощряется, более того, родитель часто критикует действия ребенка, а похвала носит скорее формальный характер без эмоциональной окраски со стороны родителя. Наблюдается отсутствие комплиментарности движений в диаде (индикатор «Синхронность» с отрицательным знаком). Можно определить поведение родителя, демонстрирующего высокие показатели по данной шкале, как властное, не терпящее возражений. Ребенок должен подчиняться инструкциям.

Шкала 2. Апатичность.

Невербальное поведение родителя сдержанно, родитель не озвучивает ребенку его эмоциональное

Факторные нагрузки индикаторов РО

№ индикатора	Название индикатора	Доминирование	Апатичность	Чуткость	Поддержка
	Вклад фактора в общую дисперсию	16,5%	15,1%	14,0%	8,7%
10	Разделенное внимание -	0,899	0,033	-0,032	-0,103
18	Игра -	0,887	-0,030	0,014	-0,108
16	Коммуникативная деятельность -	0,590	0,148	-0,150	0,079
12	Поддержка активности -	0,582	0,106	0,034	0,069
08	Синхронность -	0,445	0,185	-0,074	0,039
06	Отзеркаливание -	0,040	0,940	-0,052	0,024
04	Вербальный -	0,050	0,914	-0,035	0,024
14	Реакция на потребности -	0,193	0,745	0,068	-0,045
02	Невербальный -	0,179	0,557	-0,108	-0,293
07	Синхронность +	-0,087	-0,076	0,815	-0,081
17	Игра +	-0,338	0,018	0,629	0,095
09	Разделенное внимание +	-0,330	-0,044	0,595	-0,062
13	Реакция на потребности +	-0,217	0,121	0,594	0,082
03	Вербальный +	0,198	0,024	0,484	0,157
05	Отзеркаливание +	0,116	-0,090	0,465	-0,009
11	Поддержка активности +	0,248	-0,091	0,360	-0,231
15	Коммуникативная деятельность +	-0,047	-0,026	-0,148	0,830
01	Невербальный +	0,155	-0,174	0,305	0,806

Примечание: жирным шрифтом выделены значимые факторные нагрузки.

состояние и не вербализует собственное эмоциональное состояние. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о том, что родитель не чувствителен к потребностям ребенка (базовые потребности, потребность в ласке, активности и др.). Эмоциональный фон общения в целом отрицательный. Присутствуют отрицательные показатели индикатора «Отзеркаливание», что может выражаться в том, что родитель демонстрирует противоположные по знаку эмоции в ответ на эмоциональную реакцию ребенка, игнорирует его чувства и потребности.

Шкала 3. Чуткость.

В основе взаимодействия лежит спонтанная игра. Во время игры родитель предоставляет ребенку возможность свободно играть, следует за его вниманием, поощряет и поддерживает исследовательскую активность ребенка, чутко реагирует на сигналы ребенка: отзеркаливает его эмоции и движения, озвучивает свои эмоции и эмоции ребенка. Родитель отвечает на потребности ребенка своевременно и адекватно. В диаде наблюдается синхронность движений. Однако при высоких показателях по данной шкале может наблюдаться симбиоз как экстремальная форма взаимозависимости (вплоть до полного слияния), в которой теряется индивидуальность у обоих участников взаимодействия.

Шкала 4. Поддержка.

Родитель поддерживает позитивный фон общения, демонстрирует невербальные положительные реакции. Позитивно комментирует действия ребенка, не критикуя их, часто хвалит ребенка, обращается к нему по имени. Высокие показатели по данной шкале достигаются при вовлеченности родителя в процесс взаимодействия с ребенком.

Таким образом, поведение родителя определяется набором показателей по указанным выше шкалам. Можно говорить о том, что при изменении каждого показателя от умеренного до высокого меняется психологический смысл поведения родителя. Так, при средних показателях по шкале «Доминирование» поведение родителя характеризуется направленностью на обучение ребенка, руководство его деятельностью; при высоких показателях поведение родителя приобретает характер власти. Средние показатели по шкале «Апатичность» интерпретируются как вялость, эмоциональная сдержанность, тогда как при высоких показателях поведение родителя становится игнорирующим. По шкале «Чуткость» средние показатели характеризуют сензитивность родителя к коммуникативным сигналам ребенка, однако при высоких показателях есть опасность развития симбиоза, психологического слияния родителя и ребенка. По шкале «Поддержка» средние показатели получают родители, проявляющие эмоциональную поддержку, которая при высоких показателях преобразуется в вовлеченность родителя в деятельность ребенка. Низкие показатели по шкале свидетельствуют о слабой выраженности соответствующей тенденции.

2-й этап: анализ динамических характеристик шкал родительской отзывчивости.

В результате факторизации каждое наблюдение (строка) получило факторный балл по четырем факторам. На содержательном уровне это значит, что для родителя в каждый временной период была вычислена выраженность всех шкал отзывчивости в его поведении. В Приложении на рис. 1–4 представлена динамика показателей по шкалам в течение сессии.

Можно отметить следующую общую закономерность для всех четырех шкал РО: значимых изменений в выраженности среднего уровня проявления в первые три периода сессии не наблюдается. В трех шкалах из четырех, т. е. для всех шкал за исключением шкалы «Апатичность» (см. Приложение 2), в последний период происходит значимый спад соответствующего вида активности, что может интерпретироваться как проявление усталости родителя.

Динамика по шкале «Апатичность» отличается от остальных шкал. Значимых различий в выраженности ее уровня в выборке не наблюдается на всем протяжении сессии, однако изменяется дисперсия показателя выраженности шкалы (см. Приложение 2, рис. 2). По этой шкале мы можем предположить неоднородность выборки, что особенно заметно на втором временном периоде: существуют родители, адаптировавшиеся к ситуации и демонстрирующие снижение игнорирующего поведения, а есть те, чье поведение во втором периоде становится еще более игнорирующим.

В третьем периоде можно говорить об уменьшении вариативности выраженности апатичности/игнорирования, т. е. родители нивелируют свое поведение в этом аспекте к среднестатистическому (или в определенном смысле общепринятому). Минимальный разброс оценок в четвертом периоде говорит о том, что в ситуации общей усталости все родители ведут себя схожим образом.

3-й этап: построение профиля родительской отзывчивости.

Проанализировав устойчивость каждой шкалы в течение трех четвертей сессии, мы можем определить стиль поведения родителя по каждой шкале. Для этого мы получаем показатель РО на протяжении этой части сессии для каждого из 18 индикаторов и

по каждой шкале вычисляем средний показатель по индикаторам, имеющий наибольшие факторные нагрузки по данной шкале (см. табл. 2). Поскольку все показатели индикаторов лежат в диапазоне от 0 до 1, то усредненные их значения — шкальные показатели тоже лежат в диапазоне от 0 до 1.

Все первичные шкальные показатели были стандартизированы и переведены в табличные стэны, что позволяет:

- 1) сравнивать между собой показатели по разным шкалам в одном кейсе;
- 2) сравнивать выраженность показателей по одной шкале в разных кейсах.

Стэны лежат в диапазоне от 1 до 10. Диапазон, в котором выраженность показателя считается средней, не слишком высокой, но и не слишком низкой, называется коридором нормы, в стэнах он лежит от 3,5 до 7,5.

По результатам вычислений для каждого родителя можно построить профиль его поведения, включающий показатели по каждой шкале. Для наглядности этот профиль можно представить в виде квартогона (см. рис. 2, 3). Чем выше показатель шкалы, тем дальше от центра отстоит вершина профиля по соответствующей шкале, и, наоборот, если соответствующий этой шкале вид родительского поведения у данного родителя не проявлялся, то эта точка близка к центру. Коридор нормы показан на квартогоне пунктирными линиями.

Ниже представлены два профиля родительской отзывчивости участников нашего исследования, наглядно отражающие содержательные характеристики РО (рис. 2, 3).

По результатам просмотра видеозаписи проводилось экспертное оценивание каждого участника, в результате которого его видеокейс получал метафорическое название. Так, профиль РО, представленный

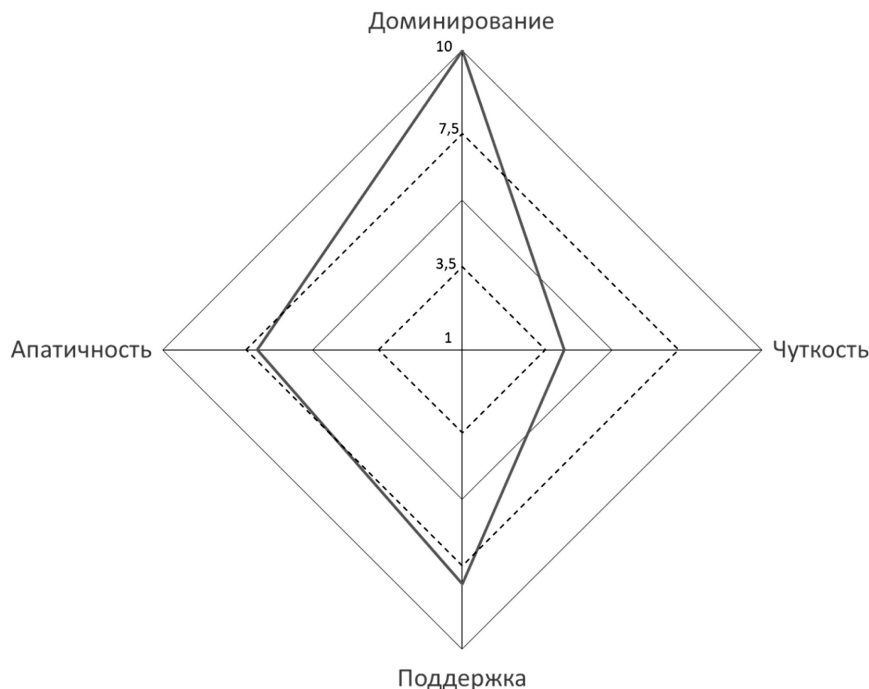


Рис. 2. Профиль родительской отзывчивости «Строгая учительница»

на рис. 2, построен для кейса, получившего название «Строгая учительница». Мама демонстрирует высокие показатели по двум шкалам: «Доминирование», перерастающее во властность, и «Поддержка», перерастающая в вовлеченность. Эти шкалы, как мы отмечали выше, представлены первичными показателями, семантически противоположными друг другу. Сочетание обеих шкал с высокими показателями в профиле скорее исключение, чем часто встречающееся поведение родителя. Мать демонстрировала в течение сессии способность, с одной стороны, поддерживать спонтанную игру ребенка, хвалить его, создавать положительный эмоциональный фон, с другой — организовывать дидактическую игру, ориентируясь на те предметы, которые интересны ребенку, благодаря чему по шкале «Поддержка» у родителя показатели выходят за коридор нормы. При этом в периоды, когда мать обучала ребенка или пыталась проконтролировать уже усвоенные им знания, со стороны родителя звучало много безапелляционных указаний, которым ребенок должен был следовать, в противном случае его действия подвергались критике. Задавая вопросы, мама не предоставляла ребенку времени для ответа (темп активности родителя не соответствует темпу активности ребенка). Представляется интересным реакция ребенка в конце сессии. Ребенок перестал слушать инструкции, разбрасывал игрушки.

На рис. 3 в профиле РО отмечены высокие показатели по шкалам «Доминирование», перерастающее во властность, и «Апатичность», перерастающая в игнорирование. В поведении мамы ярко прослеживается страх выпустить ребенка из поля зрения. Ребенок получает большое количество инструкций и указаний, запретов передвигаться в абсолютно безопасном пространстве, где проходила видеозапись.

Родитель игнорирует потребность ребенка в активности, в исследовании нового пространства и, соответственно, потребности в новых впечатлениях. Ребенку дозволено сидеть на руках и играть в игрушки, предложенные мамой. Данному кейсу было дано название «Надзиратель». Несмотря на то, что мама во время всей сессии старается создать позитивный эмоциональный фон общения, показатели по шкалам «Поддержка» и «Чуткость» получили баллы значительно ниже среднего. Родитель предлагает ребенку разные виды активности, однако любая активность ребенка должна быть строго под контролем, от которого ребенок стремится освободиться во время всего взаимодействия с родителем.

4-й этап: построение модели родительской отзывчивости.

На четвертом этапе анализа данных используется многомерная авторегрессия (при помощи EQS 6.2). Нами была поставлена задача оценить взаимосвязи между четырьмя шкалами родительской отзывчивости, как синхронные (на одном и том же этапе), так и проспективные (когда какой-то вид активности на одном этапе детерминирует эту же или другую активность на этапах последующих), и построить модель родительской отзывчивости. При построении модели, где гипотетически допускались связи между всеми шкалами и оценены взаимодействия внутри шкал (рис. 4.), мы исходили из следующих гипотез:

- измеряемая переменная предыдущего периода может предсказывать измеряемую переменную последующего периода;
- измеряемая переменная последующего периода не может предсказывать переменную более раннего периода;

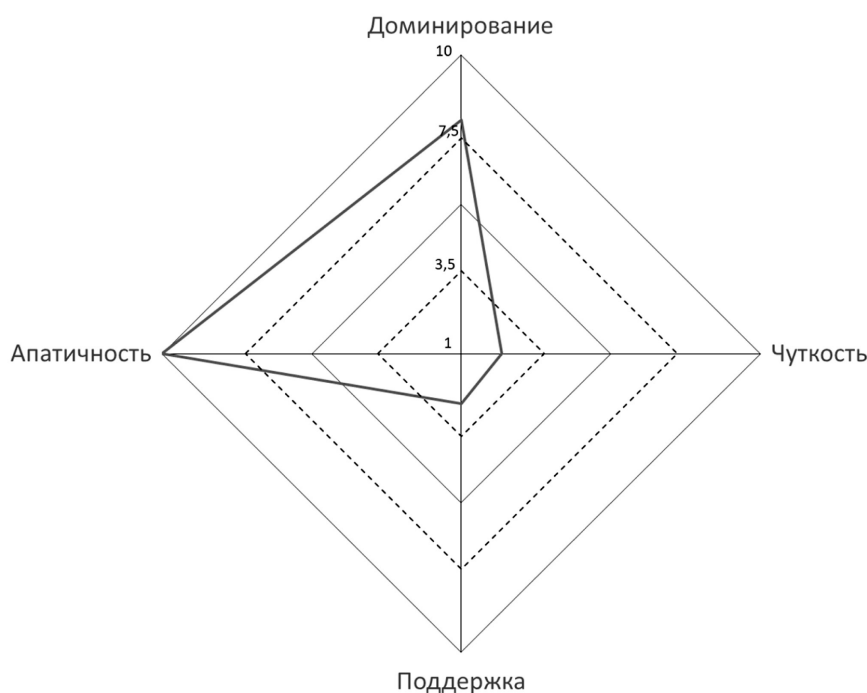


Рис. 3. Профиль родительской отзывчивости «Надзиратель»

– переменные ошибок (остаточных членов) из разных периодов не могут ни предсказывать друг друга, ни коррелировать друг с другом;

– переменные одного периода могут коррелировать друг с другом;

– переменные одного периода не могут предсказывать друг друга.

На рис. 4 представлен окончательный результат модели. Удалены все незначимые корреляционные и детерминационные связи.

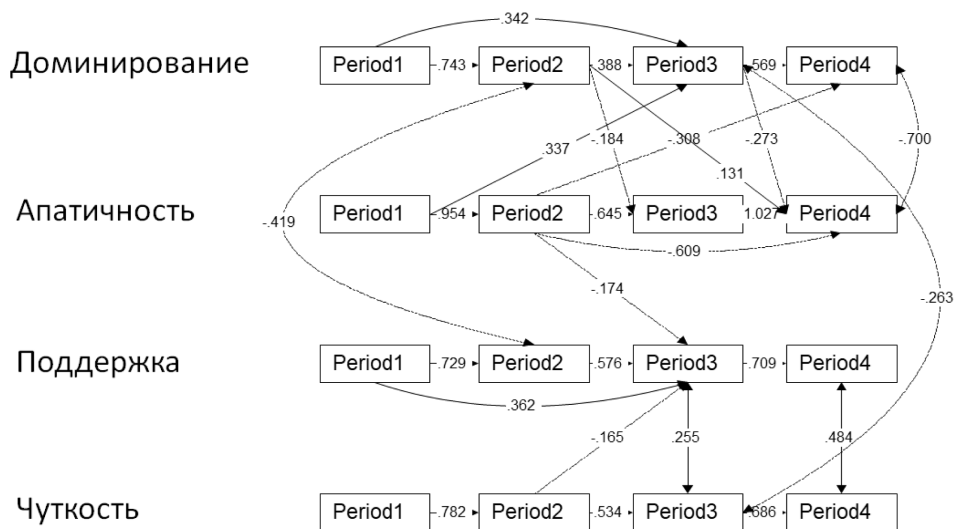
Индексы полученной модели (CFI=1,0; RMSEA=0,0) демонстрируют высокий уровень ее согласованности с эмпирическими данными. В большинстве случаев установленные связи соответствуют нашим теоретическим представлениям, что может интерпретироваться как валидизация модели. Исходя из разработанной нами модели, все шкалы устойчивые. Проявление показателя по какой-то шкале в момент времени N детерминирует его проявление в момент времени N+1 и в ряде случаев в момент времени N+2. Действительно, согласно нашим предположениям, проявления РО в том или ином аспекте отражают внутренние установки родителя, а значит, не должны значимо варьироваться в поведении одного человека без каких-либо на то причин.

Полученные результаты позволяют констатировать, что в большинстве случаев шкала «Доминирование» более тесно связана со шкалой «Апатичность», а шкала «Поддержка» – со шкалой «Чуткость». То, что шкала «Доминирование» отрицательно связана со шкалой «Поддержка», вполне ожидаемо, поскольку первая характеризуется такими индикаторами, как директивность, строгий контроль и навязывание родителем ребенку активности, которая, с точки зрения родителя, наиболее полезна ребенку. Шкала же «Поддержка» содержит наиболее противоположные индикаторы поведения родителя. В центре данной шкалы – явная заинтересованность родителя тем, что делает ребенок, поощрение его активности.

К ожидаемым связям мы относим также отрицательную связь шкалы «Апатичность» со шкалой «Поддержка». Родитель, не замечающий потребностей ребенка, демонстрирующий явные негативные эмоциональные проявления во время взаимодействия, что характеризует поведенческие индикаторы шкалы «Апатичность», априори не может демонстрировать интерес к деятельности ребенка, который является одним из основных показателей шкалы «Поддержка». Предсказуемой является отрицательная корреляция между шкалами «Доминирование» и «Чуткость» в третьем периоде, поскольку основой взаимодействия по шкале «Доминирование» является дидактическая игра, в то время как индикаторы шкалы «Чуткость» отражают поведение родителя, который поощряет исследовательскую активность ребенка, следует за его вниманием, участвует в спонтанной игре ребенка.

Следует отметить, что в ряде случаев знак численных связей выглядит несколько неожиданно. Например, шкала «Апатичность» в первом периоде позитивно связана со шкалой «Доминирование» в третьем периоде. Этот факт может объясняться тем, что родитель, проигнорировавший нужды ребенка в начале взаимодействия, пытается в дальнейшем компенсировать отсутствие внимания к ребенку более усиленным его обучением. Однако шкала «Апатичность» во втором периоде отрицательно связана со шкалой «Доминирование». С учетом того, что во втором периоде выборка становится по шкале «Апатичность» не гомогенна (см. Приложение, рис. 2), мы можем предположить, что родитель, демонстрирующий высокое игнорирование ребенка во втором периоде, далее не будет демонстрировать поведение, характерное для активности, предполагающей обучение, а продолжит игнорировать проявления ребенка, что характерно для шкалы «Апатичность».

Интересным представляется обратная связь между шкалами «Доминирование» и «Апатичность» в



$$\chi^2 = 86.760, df = 93, p = 0.66, CFI = 1.0, RMSEA = 0.0$$

Рис. 4. Динамическая многомерная авторегрессионная модель родительской отзывчивости

четвертом периоде. Доминирующий родитель не может полностью игнорировать потребности ребенка, поскольку одной из содержательных характеристик этой шкалы является дидактическая игра, предполагающая обучение. Аналогично установлены разного знака детерминации, где отправной точкой (независимой переменной) являются индикаторы шкалы «Доминирование». Высокая выраженность показателей по этой шкале во второй период скорее всего приведет к более низким показателям по шкале «Апатичность» в третий период времени. То есть человек, который проявляет дидактическую деятельность, с меньшей вероятностью проявит игнорирование на следующем этапе, а вот через шаг он может утомиться и его поведение будет соответствовать поведенческим индикаторам шкалы «Апатичность».

Выявлена отрицательная детерминация шкалы «Поддержка» в третьем периоде со шкалой «Чуткость» во втором периоде. Можно предположить, что родители, демонстрирующие чрезмерную чувствительность к нуждам ребенка и фокусирующие свое внимание только на том, как ребенок чувствует себя, обедняют свой контакт с ребенком, снижая свою способность быть вовлеченными в его деятельность. Если чрезмерная сензитивность, преобразующаяся в симбиотичность, в перспективе дает определенное снижение вовлеченности, то в одномерных срезах между этими показателями наблюдаются высокие положительные корреляции (см. этап 3 и этап 4).

Выводы

1. Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что родительская отзывчивость (РО) на коммуникативные сигналы ребенка влияет на общее психическое развитие ребенка раннего возраста, возникновение и развитие речи, коммуникативной потребности и является необходимым условием формирования личности ребенка, ее сознания и самосознания.

2. РО как психологический конструкт определяется четырьмя шкалами: Доминирование, Апатичность, Чуткость, Поддержка. Каждая шкала задается набором положительных/отрицательных индикаторов поведения родителя при взаимодействии с ребенком.

3. В поведении каждого родителя проявляется определенное сочетание интенсивности шкал РО, на основании чего может быть построен профиль РО, позволяющий наглядно представить интегральные характеристики поведения родителя в процессе взаимодействия с ребенком.

4. Динамическая многомерная авторегрессионная модель РО позволяет рассматривать поведение родителя как процесс взаимодействия с ребенком. Проявления РО характеризуются, с одной стороны, устойчивостью показателей, с другой стороны, их определенной динамической связью и к концу сессии угасанием.

5. В ситуации общей усталости (истощения) родители, независимо от свойственного им профиля родительской отзывчивости, ведут себя схожим образом: снижаются проявления доминирования, чуткости и поддержки, при этом апатичность остается на том же уровне. Эту закономерность можно сравнить с явлением материнской депрессии как следствием общей усталости.

Ограничения исследования обусловлены количественными и качественными характеристиками выборки. Численность респондентов составила 55 диад «мать—ребенок». К участию в исследовании не привлекались отцы и другие близкие родственники, которые могут играть значимую роль в развитии ребенка (бабушки и дедушки). Исследования проводились в специально созданных лабораторных условиях, что могло повлиять на поведение родителя при взаимодействии с ребенком. Мы не ставили перед собой задачу исследовать этот эффект. Однако после видеозаписи мы задавали вопрос родителю, насколько, по их мнению, их взаимодействие во время исследования отличалось от того, как они общаются с ребенком дома. Родители отмечали, что в начале видеозаписи они ощущали некое напряжение, но затем взаимодействовали с ребенком свободно, так, как они обычно делают это дома. Объективность результатов исследования зависит от субъективной оценки поведения экспертов, с которыми проводилось обучение анализу видеозаписей в соответствии с разработанной нами методикой. Это обуславливает временные затраты на подготовку экспертов, проведение видеозаписи, фиксацию и анализ результатов. К ограничениям исследования можно также отнести необходимость использования дорогостоящего специального оборудования: видеокамер, сервера для хранения видеозаписей, программного обеспечения The Observer XT.

Перспективы исследования.

В дальнейших исследованиях планируется: расширение выборки, сбалансированной по полу, возрасту, образованию, и привлечение к исследованию родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья; уточнение индикаторов поведения РО в отношении других возрастных периодов онтогенеза; изучение кросскультурных особенностей РО при взаимодействии с детьми раннего возраста, предполагающее лонгитюдный формат. Представляется интересным также изучение проявлений родительской отзывчивости по отношению к мальчикам и девочкам, поскольку известно, что уже в младенчестве родители по-разному взаимодействуют с детьми в зависимости от их пола. В нашей статье представлены данные относительно выборки 55 матерей. Мы продолжаем исследование, и в нем принимают участие отцы, которых пока значительно меньше матерей. Планируется провести сравнительный анализ родительской отзывчивости матерей и отцов. На данный момент мы можем говорить, что конструкт «родительская отзывчивость» имеет структуру, которая адекватна для обоих полов.

Система кодировки индикаторов родительской отзывчивости

№	Положительные индикаторы РО	Характеристика	№	Отрицательные индикаторы РО	Характеристика
1	Невербальные реакции +	Положительные эмоциональные проявления в лицевой экспрессии, взгляде, тоне и модуляциях голоса, в жестах	10	Невербальные реакции -	Отрицательные эмоциональные проявления в лицевой экспрессии, взгляде, тоне и модуляциях голоса, в жестах
2	Вербальные реакции +	Эмоциональные возгласы, междометия, высказывания родителя, конгруэнтные его чувствам (комментирование собственного эмоционального состояния / комментарии эмоционального состояния ребенка)	11	Вербальные реакции -	Критика эмоционального состояния ребенка, неконгруэнтность возгласов, высказываний ситуации, эмоциональному состоянию ребенка или самого родителя
3	Отзеркаливание +	Моментальное повторение за ребенком его реакций: мимических движений; вокализаций, слов ребенка; движений крупной и мелкой моторики	12	Отзеркаливание -	Противоположные по знаку эмоциональные реакции (ребенок плачет – родитель смеется); передразнивание родителем ребенка
4	Синхронность, дистанция +	Движения ребенка и родителя гармоничны, синхронны, комплементарны, дистанция приносит удовольствие обоим	13	Синхронность, дистанция -	Рассогласованность движений в диаде; родитель насильно осуществляет движения руками ребенка, пытается научить играть с предметом; движения родителя скованы; чрезмерно близкая дистанция; манипуляция с целью сократить дистанцию
5	Разделенное внимание +	Родитель следует за фокусом внимания ребенка	14	Разделенное внимание -	Родитель формально фиксирует внимание на предмете, интересном для ребенка; настаивает на фиксации внимания ребенка на предмете, который считает более полезным для игры
6	Поддержка исследовательской активности +	Предоставляет ребенку возможность исследовать предметы; поощряет фантазии ребенка. Задавая вопросы или давая инструкции ребенку, выдерживает паузу для ответной реакции ребенка	15	Поддержка исследовательской активности -	Сдерживает исследовательскую активность ребенка; темп активности родителя не соответствует темпу активности ребенка
7	Реакция на потребности +	Проявляет чувствительность к физическим потребностям, потребности в любви, в активности и др.	16	Реакция на потребности -	Игнорирует физические потребности, потребности в любви, в активности и др.
8	Коммуникативная деятельность +	Доброжелательное внимание, вербальное проявление родителем интереса к деятельности ребенка (комментарии действий); проявление уважения к ребенку (не директивная позиция), демонстрация уверенности в его способностях (искренняя похвала)	17	Коммуникативная деятельность -	Критика действий ребенка; формальная похвала; директивная позиция
Условие оценки взаимодействия – игра					
9	Игра +	Удовольствие от процесса игры, позитивный сценарий игры	18	Игра -	Подмена спонтанной игры игровым занятием; негативный сценарий игры

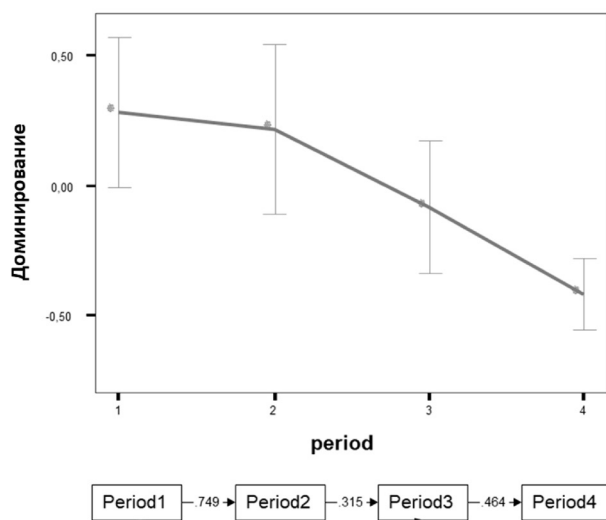


Рис. 1. Динамика выраженности показателя родительской отзывчивости по первой шкале — «Доминирование» с указанием 95% доверительных интервалов в каждый период

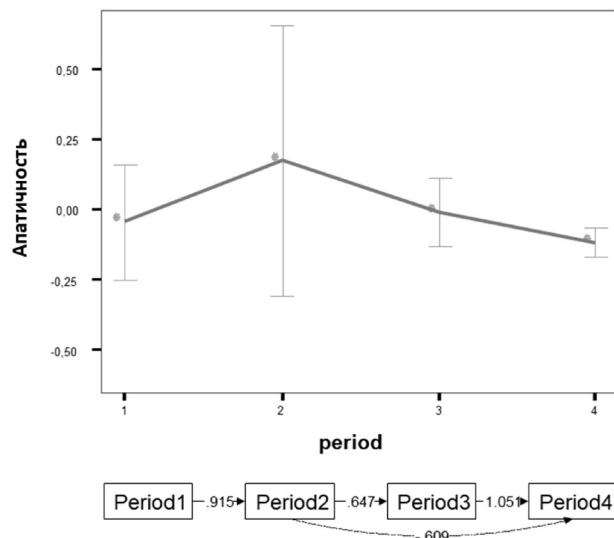


Рис. 2. Динамика выраженности показателя родительской отзывчивости по второй шкале — «Апатичность»

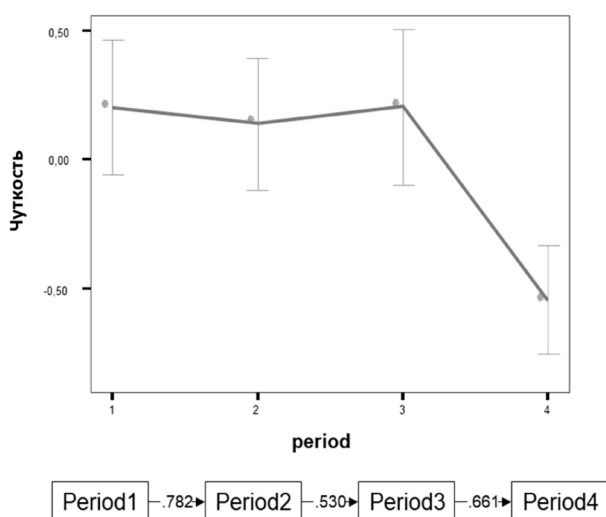


Рис. 3. Динамика выраженности показателя родительской отзывчивости по третьей шкале — «Чуткость»

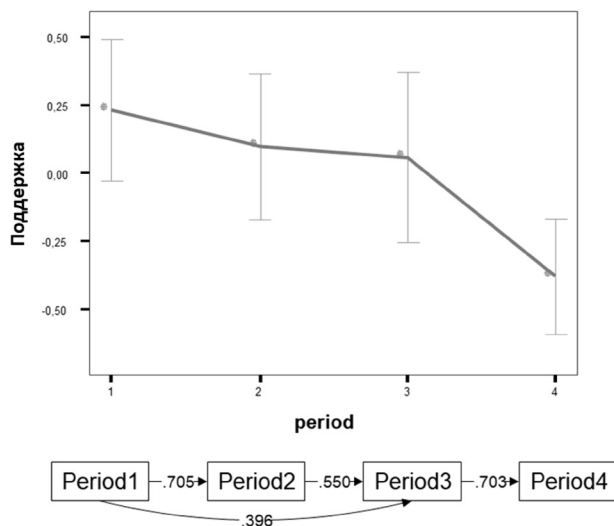


Рис. 4. Динамика выраженности показателя родительской отзывчивости по четвертой шкале — «Поддержка»

Литература

References

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Воронеж, 2001. 350 с.
2. Боулби Дж. Привязанность / Под ред. Г.В. Бурменской; пер. с англ. Н.Г. Григорьевой и Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2003. 447 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Перспектива, 2018. 224 с.
4. Галасюк И.Н. Семейная психология: методика «Оценка детско-родительского взаимодействия» (ecpi-2.0) / Под ред. И.Н. Галасюк, Т.В. Шининой. М.: Юрайт, 2019. 223 с.
5. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. «Оценка детско-родительского взаимодействия» (ECPI). М.: ИТД «Перспектива», 2017. 304 с.
6. Галасюк И.Н., Шинина Т.В., Иргашев Н.Р., Морозова И.Г., Пасечник О.Н. Открытая профессиональная экспертиза методики детско-родительского

1. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of personality formation]. Moscow: Voronezh, 2001. 350 p. (In Russ.).
2. Boulbi Dzh. Privyazannost' [Attachment]. Burmenskaya (ed.). Moscow: Gardariki, 2003. 447 p. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. Voprosy detskoj psikhologii [Questions of child psychology]. Saint-Petersburg: Perspektiva, 2018. 224 p. (In Russ.).
4. Galasyuk I.N. Semeinaya psikhologiya: metodika «otsenka detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya». Evaluation of child-parent interaction (ecpi-2.0) [Family psychology: evaluation of child-parent interaction (ecpi-2.0)]. In Galasyuk I.N., Shininoy T.V. (eds.). Moscow: Publ. Yurait, 2019. 223 p. (In Russ.).
5. Galasyuk I.N., Shinina T.V. «Otsenka detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya» Evaluation of child-parent interaction (ECPI) [Evaluation of child-parent interaction (ECPI)]. Moscow: ITD Perspektiva, 2017. 304 p. (In Russ.).

взаимодействия: векторы развития психологического инструментария // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. 2018. № 3 (48). С. 5–24.

7. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Под ред. Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. М.: МГППУ, 2002. 128 с.

8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

9. Малер М.С., Пайн Ф., Бергман А. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация. М.: Когито-центр, 2014. 413 с.

10. Манске К. Учение как открытие. М.: Смысл, 2014. 263 с.

11. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001. 288 с.

12. Токарская Л.В., Лаврова М.А. Методики оценки раннего детско-родительского взаимодействия // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 86–92. DOI:10.17759/chp.2018140209

13. Токарская Л.В., Лаврова М.А., Бакушкина Н.И., Галасюк И.Н., Коряков Я.И., Пасечник О.Н., Пермякова М.Е., Хлыстова Е.В., Чегодаев Д.А., Шинина Т.В. Детско-родительское взаимодействие и развитие ребенка раннего возраста: коллективная монография / Под ред. Л.В. Токарской. Екб., 2019. 206 с.

14. Фрейд А. Введение в технику детского психоанализа. М., 1991.

15. Шниц Р.А. Первый год жизни / Пер. с англ. Л.Б. Сумм; под ред. А.М. Боконикова. М.: ГЕРПУС, 2000. 384 с.

16. Щелованов Н.М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1955. 330 с.

17. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 186 с.

18. Condon W., Sander L. Synchrony Demonstrated between Movements of the Neonate and Adult Speech // Child Development. 1975. Vol. 45. № 2. P. 456–462. DOI:10.2307/1127968

19. Girolametto L., Weitzman E., Wiigs M., Pearce P.S. The Relationship Between Maternal Language Measures and Language Development in Toddlers With Expressive Vocabulary Delays // American Journal of Speech-Language Pathology. 1999. Vol. 8 (4). P. 364–374. DOI:10.1044/1058-0360.0804.364

20. Kasari C., Kaiser A., Goods K., Nietfeld J., Mathy P., Landa R., Murphy S., Almirall D. Communication interventions for minimally verbal children with autism: a sequential multiple assignment randomized trial // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2014. Vol. 53 (6). P. 635–546. DOI:10.1016/j.jaac.2014.01.019

21. Landry S.H., Smith K.E., Swank P.R. Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills // Developmental Psychology. 2006. Vol. 42 (4). P. 627–642. DOI:10.1037/0012-1649.42.4.627

22. Lieberman M., Lohmander A., Gustavsson L. Parents' contingent responses in communication with 10-month-old children in a clinical group with typical or late babbling // Clinical Linguistics & Phonetics. 2019. Vol. 33. P. 1–13. DOI:10.1080/02699206.2019.1602848

23. Pauli-Pott U., Schloß S., Becker K. Maternal Responsiveness as a Predictor of Self-Regulation Development and Attention-Deficit/Hyperactivity Symptoms Across

6. Galasyuk I.N., Shinina T.V., Irgashev N.R., Morozova I.G., Pasechnik O.N. Otkrytaya professional'naya ekspertiza metodiki detsko-roditel'skogovzaimodeistviya: vektory razvitiya psikhologicheskogo instrumentariya [Open professional examination of the methodology of parent-child interaction: development vectors of psychological tools]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. Teoreticheskie i prakticheskie problemy psikhologii = Actual problems of psychological knowledge. Theoretical and practical problems of psychology*, 2018, no. 3 (48), pp. 5–24. (In Russ.).

7. Diagnostika psikhicheskogo razvitiya detei ot rozhdeniya do 3 let [Diagnosis of the mental development of children from birth to 3 years]. In Smirnova E.O. (eds.). Moscow: MGPPU, 2002. 128 p. (In Russ.).

8. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshcheniya [Communication ontogenesis problems]. Moscow: Pedagogika, 1986. 144 p. (In Russ.).

9. Maler M.S., Pine F., Bergman A. Psikhologicheskoe rozhdenie chelovecheskogo mladentsa: Simbioz i individuatsiya [The Psychological Birth Of The Human Infant Symbiosis And Individuation]. Moscow: Kogito-tsentr, 2014. 413 p. (In Russ.).

10. Manske K. Uchenie kak otkrytie [Learning as discovery]. Moscow: Smysl, 2014. 263 p. (In Russ.).

11. Mukhamedrakhimov R.Zh. Mat' i mladenets: psikhologicheskoe vzaimodeistvie [Mother and baby: psychological interaction]. Saint-Petersburg: Publ. Sankt-Peterburgskii universitet, 2001. 288 p. (In Russ.).

12. Tokarskaya L.V., Lavrova M.A. Metodiki otsenki ranнего detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya [Early Parent-Child Interaction Assessment Techniques]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 86–92. DOI:10.17759/chp.2018140209. (In Russ.).

13. Tokarskaya L.V., Lavrova M.A., Bakushkina N.I., Galasyuk I.N., Koryakov Ya.I., Pasechnik O.N., Permyakova M.E., Khlystova E.V., Chegodaev D.A., Shinina T.V. Detsko-roditel'skoe vzaimodeistvie i razvitie rebenka ranнего vozrasta [Parent-child interaction and early childhood development]. In Tokarskaya L.V. (ed.). Ekaterinburg, 2019. 206 p. (In Russ.).

14. Freid A. Vvedenie v tekhniku detskogo psikhoanaliza [Introduction to the technique of child psychoanalysis]. Moscow, 1991. (In Russ.).

15. Shpits R.A. Pervyi god zhizni [The first year of life]. Bokonikova A.M. (ed.). Moscow: GERRUS, 2000. 384 p. (In Russ.).

16. Shchelovanov N.M. Vospitanie detei ranнего vozrasta v detskikh uchrezhdeniyakh [Early childhood education in childcare facilities]. Moscow: gosudarstvennoe izdatel'stvo meditsinskoi literatury, 1955. 330 p. (In Russ.).

17. El'konin D.B. Vvedenie v psikhologiyu razvitiya [Introduction to development psychology]. Moscow: Trivola, 1994. 186 p. (In Russ.).

18. Condon W., Sander L. Synchrony Demonstrated between Movements of the Neonate and Adult Speech. *Child Development*, 1975. Vol. 45 (2), pp. 456–462. DOI:10.2307/1127968

19. Girolametto L., Weitzman E., Wiigs M., Pearce P.S. The Relationship Between Maternal Language Measures and Language Development in Toddlers With Expressive Vocabulary Delays. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1999. Vol. 8 (4), pp. 364–374. DOI:10.1044/1058-0360.0804.364

20. Kasari C., Kaiser A., Goods K., Nietfeld J., Mathy P., Landa R., Murphy S., Almirall D. Communication interventions for minimally verbal children with autism: a sequential multiple assignment randomized trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2014. Vol. 53 (6), pp. 635–546. DOI:10.1016/j.jaac.2014.01.019

21. Landry S.H., Smith K.E., Swank P.R. Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 2006. Vol. 42 (4), pp. 627–642. DOI:10.1037/0012-1649.42.4.627

- Preschool Ages // Child Psychiatry and Human Development. 2018. Vol. 49(1). P. 42–52. DOI:10.1007/s10578-017-0726-z
24. Perone S., Gartstein M.A. Relations between dynamics of parent-infant interactions and baseline EEG functional connectivity // Infant Behavior and Development. 2019. Vol. 57. 101344 p. DOI:10.1016/j.infbeh.2019.101344
25. Poon J., Zeman J., Miller-Slough R., Sanders W., Crespo L. “Good enough” parental responsiveness to Children’s sadness: Links to psychosocial functioning // Journal of Applied Developmental Psychology. 2017. Vol. 48. P. 69–78. DOI:10.1016/j.appdev.2016.11.005
26. Sheehan K.J., Pila S., Lauricella A.R., Wartella E.A. Parent-child interaction and children’s learning from a coding application // Computers and Education. 2019. Vol. 140. P. 69–78. DOI:10.1016/j.compedu.2019.103601
27. Stern D.N. A Micro-Analysis of Mother-Infant Interaction: Behavior Regulating Social Contact Between a Mother and Three-And-Half-old twins // Journal of American Academy of Child Psychiatry. 1971. Vol. 10. P. 201–517. DOI:10.1016/s0002-7138(09)61752-0
28. Studies in mother-infant interaction / In H.R. Schaffer (Ed.), 1977. 295 p.
29. Tolleson A.M., Tone E.B., Schroth E.A., Robbins M.M. Mother and Child Facial Expression Labeling Skill Relates to Mutual Responsiveness During Emotional Conversations // Journal of Nonverbal Behavior. 2016. Vol. 40 (3). P. 205–219. DOI:10.1007/s10919-016-0232-1
30. Valcan D.S., Davis H., Pino-Pasternak D. Parental Behaviours Predicting Early Childhood Executive Functions: a Meta-Analysis // Educational Psychology Review. 2018. Vol. 30 (3). P. 607–649. DOI:10.1007/s10648-017-9411-9
31. Wade M., Jenkins J.M., Venkadasalam V.P., Binnoonez N., Ganea P.A. The role of maternal responsiveness and linguistic input in pre-academic skill development: A longitudinal analysis of pathways // Cognitive Development. 2018. Vol. 45. P. 125–140. DOI:10.1016/j.cogdev.2018.01.005
32. Walton K., Ingersoll B.R. The influence of maternal language responsiveness on the expressive speech production of children with autism spectrum disorders: A microanalysis of mother-child play interactions // Autism. 2015. Vol. 19. № 4. P. 421–432. DOI:10.1177/1362361314523144
22. Lieberman M., Lohmander A., Gustavsson L. Parents’ contingent responses in communication with 10-month-old children in a clinical group with typical or late babbling. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 2019. Vol. 33, pp. 1–13. DOI: 10.1080/02699206.2019.1602848
23. Pauli-Pott U., Schloß S., Becker K. Maternal Responsiveness as a Predictor of Self-Regulation Development and Attention-Deficit/Hyperactivity Symptoms Across Preschool Ages. *Child Psychiatry and Human Development*, 2018. Vol. 49 (1), pp. 42–52. DOI:10.1007/s10578-017-0726-z
24. Perone S., Gartstein M.A. Relations between dynamics of parent-infant interactions and baseline EEG functional connectivity. *Infant Behavior and Development*, 2019. Vol. 57, 101344 p. DOI:10.1016/j.infbeh.2019.101344
25. Poon J., Zeman J., Miller-Slough R., Sanders W., Crespo L. “Good enough” parental responsiveness to Children’s sadness: Links to psychosocial functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2017. Vol. 48, pp. 69–78. DOI:10.1016/j.appdev.2016.11.005
26. Sheehan K.J., Pila S., Lauricella A.R., Wartella E.A. Parent-child interaction and children’s learning from a coding application. *Computers and Education*, 2019. Vol. 140, pp. 69–78. DOI:10.1016/j.compedu.2019.103601
27. Stern D.N. A Micro-Analysis of Mother-Infant Interaction: Behavior Regulating Social Contact Between a Mother and Three-And-Half-old twins. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 1971. Vol. 10, pp. 201–517. DOI:10.1016/s0002-7138(09)61752-0
28. Studies in mother-infant interaction / In Schaffer H.R. (Ed.), 1977. 295 p.
29. Tolleson A.M., Tone E.B., Schroth E.A., Robbins M.M. Mother and Child Facial Expression Labeling Skill Relates to Mutual Responsiveness During Emotional Conversations. *Journal of Nonverbal Behavior*, 2016. Vol. 40 (3), pp. 205–219. DOI:10.1007/s10919-016-0232-1
30. Valcan D.S., Davis H., Pino-Pasternak D. Parental Behaviours Predicting Early Childhood Executive Functions: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 2018. Vol. 30 (3), pp. 607–649. DOI:10.1007/s10648-017-9411-9
31. Wade M., Jenkins J.M., Venkadasalam V.P., Binnoonez N., Ganea P.A. The role of maternal responsiveness and linguistic input in pre-academic skill development: A longitudinal analysis of pathways. *Cognitive Development*, 2018. Vol. 45, pp. 125–140. DOI:10.1016/j.cogdev.2018.01.005
32. Walton K., Ingersoll B.R. The influence of maternal language responsiveness on the expressive speech production of children with autism spectrum disorders: A microanalysis of mother-child play interactions. *Autism*, 2015. Vol. 19 (4), pp. 421–432. DOI:10.1177/1362361314523144

Информация об авторах

Галасюк Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6333-8293>, e-mail: igalas64@gmail.com

Митина Ольга Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>, e-mail: omitina@inbox.ru

Information about the authors

Irina N. Galasyuk, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Neuro- and Pathopsychology of Development, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6333-8293>, e-mail: igalas64@gmail.com

Olga V. Mitina, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>, e-mail: omitina@inbox.ru

Получена 04.01.2020

Принята в печать 06.11.2020

Received 04.01.2020

Accepted 06.11.2020

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности

Г.У. Солдатова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

Е.И. Рассказова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

В современном мире не только большинство взрослых людей, но и дети находятся «на связи», в Интернете и в смешанной реальности, значительную часть своей жизни. Интернет — уже признанный агент социализации детей и подростков, а ускорение процессов цифровой трансформации приводит к конвергенции онлайн и офлайн и определяет изменения в таких основополагающих процессах, связанных с проблемой безопасности в Сети детей и подростков, как использование Интернета, столкновение с онлайн-рисками и формирование цифровой компетентности. Цель данного исследования — сравнение пользовательской активности, столкновения с онлайн-рисками и цифровой компетентности у подростков и родителей по результатам трех исследований 2010 года, 2013 года и 2019 года. Данные 1219 родителей подростков 12–17 лет и 1553 подростка 12–17 лет из 15 регионов России, отвечавших на вопросы исследования в 2019 году, сравнивались с ответами 1203 подростков 12–17 лет и 1209 родителей в 2013 году, а также ответами 685 пар «родитель—подросток 12–16 лет» в 2010 году. Было показано, что существенное повышение уровня интенсивности использования Интернета в 2019 году позволяет говорить о трансформации интернет-активности в переживание смешанной реальности, проявляющейся на объективном уровне в дополнении онлайн-активностью большинства круга привычных деятельности, а на субъективном уровне — в переживании подростками реальности как смешанной, а не разделенной на онлайн и офлайн. По сравнению с 2010 годом, подростки значительно реже сталкиваются с сексуальным контентом и вирусными программами, но чаще — с киберагрессией и распространением личной информацией без их согласия. Общий уровень цифровой компетентности к 2019 году по сравнению с 2013 годом повысился и у подростков, и у родителей; при этом наибольшие изменения касаются ответственности и минимальные — мотивации к улучшению своих знаний.

Ключевые слова: пользовательская активность, онлайн-риски, цифровая компетентность, подростки, родители.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 18-18-00365.

Для цитаты: Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 87–97. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160409>

Digital Transition Outcomes: From Online Reality to Mixed Reality

Galina U. Soldatova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

Elena I. Rasskazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Nowadays, when most people are on the Internet and “connected” most time of the day and night, the Internet becomes a place of the socialization of modern children and adolescents, which requires a rethinking of changes in user activity, digital competence and online risks in recent years. The aim of this study was to compare user activity, online risks, and digital competence in adolescents and parents according to three population studies carried out in 2010, 2013, and 2019. The data of 1219 parents of 12–17-year-old adolescents and 1553 adolescents aged 12–17 years from 15 regions of Russia who replied to the research questions in 2019 were compared with the answers of 1203 adolescents aged 12–17 years and 1209 parents in 2013, as well as with the answers of 685 pairs “parent – teenager aged 12–16 years” in 2010. It was shown that a higher level of user activity by 2019 allows suggesting its transformation into experience of a “combined” reality, manifested at an objective level in complementing the online activity with most of daytime activities and at a subjective level – in adolescents’ experience of reality as combined and not divided into online and offline. Compared to 2010, adolescents are significantly less likely to encounter sexual content and malware online, but more often experience cyber-aggression and public revealing of their personal information without their consent. The overall level of digital competency by 2019 is higher than in 2013 for both adolescents and parents, with the largest changes related to responsibility, and the minimum changes – to motivation to improve their knowledge.

Keywords: Internet use, online risks, digital competence, adolescents, parents.

Funding. The reported study was funded by Russian science Foundation, project number 18-18-00365.

For citation: Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Digital Transition Outcomes: From Online Reality to Mixed Reality. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 87–97. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160409>

Введение

Повседневная жизнь стремительно меняется, и ее разделение на офлайн и онлайн, которое только недавно стало привычным в современном мире, на наших глазах теряет свою актуальность. Значительное количество людей находятся в Интернете, «на связи» и в постоянных переключениях между реальными и виртуальными мирами, уже большую часть своей жизни, а в некоторых случаях — практически постоянно. В рамках культурно-исторического подхода цифровые устройства и цифровые среды рассматриваются как орудия культурного опосредствования психических функций, новых видов деятельности, социального взаимодействия, новых культурных практик [1]. Цифровые технологии, как важная часть внешней среды, встраиваются в когнитивную и социальную систему человека, выступают как ее часть и ее изменяют, определяя цифровую трансформацию нашей повседневности.

Технологические достижения, интегрирующие физические и виртуальные элементы на разных уровнях, все сильнее меняют наши представления о реальности. Все реже онлайн рассматривается как

отдельная реальность, дополняющая нашу традиционную повседневность. Все чаще исследователи наряду с офлайном и онлайн, границы которых размываются, начинают изучать смешанную реальность как совмещенную онлайн/офлайн среду, предполагающую новые типы гибридного взаимодействия. Они возникают в едином пространстве обычной реальности и технологий виртуальной и дополненной реальности, где физические и виртуальные объекты интегрируются на разных уровнях. Например, цифровой контент дополненной реальности накладывается на реальную среду, а дополненная виртуальность включает в себя реальный контент, наложенный на виртуальную среду пользователя, а в смешанной реальности пользователи действуют в реальном мире, используя и реальный и цифровой контент, которые к тому же взаимодействуют между собой [11;12]. Таким образом, обозначенные еще в начале 1990-х гг. П. Милгрэмом и Ф. Кишино [18] среды смешанной реальности в континууме «реальности—виртуальности» активно вступают в свои права. Пока ученые пытаются концептуализировать разные реальности, обозначить их границы, разо-

браться в цифровом опосредовании разных уровней интеграции онлайн и офлайн, передовым отрядом человечества, активно приобретающим опыт освоения новых реальностей, в том числе и смешанной, становятся современные дети и подростки.

Интернет и смешанная реальность превращаются во все более значимые пространства их развития и деятельности, что требует уточнения и возможно переосмысления целого ряда конструктов, с которыми работают исследователи, изучая особенности и изменения, происходящие в сложных процессах взаимодействия цифровой и традиционной социализации. Когда мы изучаем подрастающее поколение, среди таких конструктов на первый план выходят интенсивность использования Интернета (пользовательская активность), проблема онлайн-безопасности, связанная с онлайн-рисками, и цифровая компетентность. В данном случае речь идет не столько о констатации «прироста» в пользовательской активности или повышении уровня цифровой компетентности, сколько о попытках изучения нового опыта в условиях смешанной реальности, того, как подростки переживают в ней свое присутствие. Поэтому для нас важно увидеть, есть ли качественные трансформации цифровой компетентности, возникают ли новые онлайн-риски и какова их природа и есть ли данные в пользу их успешного преодоления за последние годы. Под *отношением к смешанной реальности* в данной работе понимается субъективное восприятие подростками и родителями того, в какой степени они чувствуют себя живущими онлайн, офлайн или совмещающими эти два мира.

За последние годы наметился сдвиг представлений об интенсивности использования Интернета, онлайн-деятельности и цифровой грамотности от акцента на частоте действий и конкретных навыках — критического понимания, осмысления, умений использовать информацию [9], а также установок в отношении этих действий [17] — в том числе в отношении мобильной связи [8] — в сторону интереса к тому, как эти умения соотносятся с другими сферами жизни людей, каков их смысл и место в жизни в целом [13]. Цифровая компетентность в таком понимании отражает, в первую очередь, активную позицию в отношении Интернета как готовность к ответственному, безопасному и эффективному его использованию [2] и сопряжена с гипотезой о постепенном становлении цифрового общества как общества гражданского, предполагающего определенные регулятивы, гражданскую позицию и ответственность за безопасность себя и других [19; 16]. А вопрос об интенсивности использования Интернета начинает соотноситься с вопросом о решении задач развития в рамках этого использования [7]. Поддерживают эти представления и эмпирические данные о сближении цифровой и реальной личности [21]. Схожими тенденциями характеризуются также исследования онлайн-рисков, прошедшие за последние десять лет путь от фокусировки на столкновении преимущественно с негативным контентом и соответственно поддержки запретительных стратегий в этой области к пониманию (во многом благодаря успешному контролю ряда

контентных рисков) важности и актуальности других групп рисков, связанных с тем, что непосредственное межличностное общение становится разделенным между онлайн и офлайн [14; 15; 24; 22]. Сюда относятся риски, связанные со злоупотреблением личной информацией [23], киберагрессией [5; 10; 20], многие из которых являются лишь следствием или косвенным проявлением трудностей офлайн. Не менее интересен фокус внимания современных исследований на так называемой проблеме многозадачности и, в частности, медиа-многозадачности — ситуации, когда подросток или взрослый занимаются несколькими задачами онлайн одновременно [6; 26; 27]. В узком смысле слова, речь идет о когнитивном распределении ресурсов между несколькими задачами, тогда как шире вопрос состоит в возможности и новых требованиях современного общества существовать в смешанной реальности и переключаться между разными — офлайн и онлайн — задачами в жизни современных подростков и взрослых.

Цель данной работы — сравнение пользовательской активности, столкновения с онлайн-рисками и особенностей цифровой компетентности у подростков и родителей по данным трех всероссийских исследований — 2010 года, 2013 года и 2019 года. Вышеприведенные работы и другие исследования показывают, что за прошедшее десятилетие происходило постепенное размывание онлайн- и офлайн-границ и росла значимость смешанной реальности в процессе социализации. В связи с этим в данной статье выдвигались следующие предположения.

1. Нарастание пользовательской активности подростков и родителей за последние девять лет проявляется не только количественно, но и качественно — в совмещении подростками активностей онлайн и офлайн и субъективном переживании смешанной реальности.

2. В условиях смешанной реальности, когда границы онлайн и офлайн размыты и они уже не являются изолированными сферами жизни, контентные риски цифровой среды отходят на второй план, а на первый план выходят коммуникационные онлайн-риски, которые, как правило, пересекаются с офлайн, например, столкновением с киберагрессией, а также риски, связанные с распространением и использованием личной информации. Кроме того, появляются новые риски, связанные с онлайн-общением с собственными родителями (шерентинг), друзьями и учителями.

3. В условиях стремительного развития цифровых технологий необходимый рост цифровой компетентности у подростков и родителей сопровождается изменениями не столько в уровне знаний и умений, сколько в уровне ответственности, безопасности и мотивации как важных компонентов цифровой компетентности, имеющих особое значение в смешанной реальности.

Процедура и методы

Исследование цифровой социализации было проведено в 2019 году Фондом развития Интернет

совместно с факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова и включило 1219 родителей подростков 12–17 лет и 1553 подростка 12–17 лет (из них 471 подросток – 12–13 лет и 1082 подростка – 14–17 лет) из 15 регионов России, относящихся к 8 федеральным округам (Владикавказ, Волгоград, Казань, Петропавловск-Камчатский, Кемерово, Киров, Новосибирск, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Тюмень, Хабаровск, Москва и Московская область, Вологда, Махачкала, Екатеринбург). Выборка собиралась специалистами гуманитарных вузов в этих городах под контролем руководителей исследования¹. Иными словами, выборка может рассматриваться как репрезентативная в отношении подростков и родителей относительно крупных городов каждого из федеральных округов. Среди подростков 12–13 лет мальчики составляли 47,5%, девочки – 52,5%, среди подростков 14–17 лет – 47,7% и 52,3% соответственно. Среди родителей в большинстве случаев в исследовании участвовали матери (18,7% мужчины, 81,3% женщины), почти с одинаковой частотой родители отвечали о своем подростке-мальчике (44,2%) и подростке-девочке (55,8%). Возраст родителей варьировал от 28 до 65 лет (средний возраст – 41,14±5,73 лет). Не было выявлено различий в группах родителей и подростков по полу подростков, а также различий между возрастными группами подростков, о которых отвечали родители, и подростков, участвовавших в исследовании.

Полученные данные сопоставлялись с данными двух более ранних исследований.

Исследование цифровой компетентности проводилось Фондом развития Интернет при поддержке Google в 2013 году [2]. Данные собирались по многоступенчатому стратифицированному репрезентативным выборкам фондом Левада в 58 городах России (45 регионов) с населением от 100 тысяч человек и более. В исследовании приняли участие 1203 подростка 12–17 лет, из них 385 подростков 12–13 лет (49,9% мальчики и 51,1% девочки) и 818 подростков 14–17 лет (50,4% мальчики и 49,6% девочки), а также 1209 родителей подростков того же возраста (31,3% отцы и 68,7% матери, в возрасте от 28 до 67 лет, средний возраст – 40,51±5,82 года). Следует отметить, что эту выборку следует считать репрезентативной для различных городов России с населением от 100 тысяч человек, и в этом исследовании люди, с которыми контактировали интервьюеры, отбирались случайным образом с выделением страт на основе общих данных переписи населения.

Исследование пользовательской активности и онлайн-рисков проводилось Фондом развития Интернет в 2010 году [25] на основе методологии проекта «EU Kids Online» [14]. Данные собирались тем же способом, что и в исследовании 2019 года, в 11 регионах России, относящихся к 8 Федеральным округам (Москва, Московская область, Санкт-Петербург, Ростов-на-Дону, Киров, Сыктывкар, Челябинск, Кемерово, Махачкала, Саратов, Чита). Всего в исследо-

вании приняли участие 1025 пар «родитель–ребенок 9–16 лет», однако для обеспечения сопоставимости с двумя другими исследованиями в данной работе было отобрано 685 пар «родитель–ребенок 12–16 лет». Из них в 218 случаях подростки были 12–13 лет (47,2% мальчики и 52,8% девочки), в 467 случаях – 14–16 лет (44,5% мальчики и 55,5% девочки). Возраст родителей варьировал от 25 до 74 лет (39,45±5,84 лет), в основном отвечали матери (17,5% мужчины и 82,5% женщины). Как и в 2019 году, мы предполагаем, что данная выборка может рассматриваться как репрезентативная в отношении подростков и родителей относительно крупных городов каждого из федеральных округов. Следует отметить, что, в отличие от двух других исследований, в этом исследовании были именно пары подростков и их родителей, но поскольку везде далее сравнение проводится отдельно для подростков и отдельно для родителей подростков, такое сопоставление не противоречит способу сбора данных.

Все исследования проводились в формате очного интервью, применялись следующие методики.

1. **Оценка пользовательской активности.** Во всех трех выборках для оценки частоты пользовательской активности и родителям, и подросткам задавался вопрос из опросника EU Kids online «Как часто Вы пользуетесь интернетом?» с вариантами ответов: «Каждый день или почти каждый день», «Один или два раза в неделю», «Один или два раза в месяц и реже», «Не пользуюсь». Для оценки интенсивности пользовательской активности задавался вопрос «Сколько времени Вы, в среднем, проводите в Интернете...» отдельно для будних и выходных дней. Однако шкала ответов постепенно менялась, отражая социальные изменения. В 2010 году на основе методологии «EU kids» варианты ответов детализировали промежутков до трех часов в день, тогда как вариант «более четырех часов» свидетельствовал о высокой активности («несколько», «всего несколько минут», «около получаса», «около часа», «около полутора часов», «около двух часов», «около двух с половиной часов», «около трех часов», «около трех с половиной часов», «около четырех часов», «более четырех часов»). Ниже будет показано, что такой вопрос соответствовал положению дел: лишь 8,0% подростков отвечали, что проводят в Интернете более 4 часов в день в будние дни и 21,6% – в выходные. К 2013 году в связи нарастанием интенсивности пользовательской активности варианты ответов были переформулированы в сторону большей детализации высокого и чрезмерного уровней пользовательской активности («меньше часа», «1–3 часа», «3–5 часов», «5–8 часов», «8–12 часов», «Я живу в Интернете»). В связи с тем, что и эти, крайние, ответы были не столь уж редки, в 2019 году мы максимально детализировали шкалу ответов, предложив выбрать любое время с шагом в один час от «мало или практически не провожу» до «около 12 часов и более». Из-за разницы в шкале ответов, все ответы были преобразованы в форму 2013 года. В связи с тем, что для многих людей стало обычным постоянное нахождение онлайн во время дру-

¹ Авторы благодарят всех коллег, принимавших участие в сборе данных.

гих дел, в 2019 году подростки дополнительно оценивали насколько часто они совмещают онлайн и офлайн при выполнении разных дел, оценивая по шкале Лайкерта (от 1 — «никогда» до 5 — «всегда»), насколько часто они выходят в онлайн: «Сразу после пробуждения», «Во время приема пищи», «На занятиях в школе», «На переменках в школе», «Во время выполнения домашнего задания», «Во время общения с друзьями», «В дороге (автобусе, метро, машине)», «В общественных местах (кафе, музеи, магазины, др.)», «В ванной комнате», «Непосредственно перед сном», «Когда просыпаетесь ночью». Наконец, в 2019 году задавался прямой вопрос: «Сегодня часто говорят, что мы живем в двух мирах — реальном и виртуальном. А в каком мире живете Вы?» — с вариантами ответов: «живу в основном в реальном мире», «живу в основном в виртуальном мире», «живу в равной мере в обоих мирах», «не вижу разницы между реальным и виртуальным, для меня это одно и то же», «переключаюсь между этими мирами в зависимости от времени и задачи», «реальный и виртуальный миры для меня не пересекаются».

2. **Оценка столкновения с онлайн-рисками** проводилась на основе методологии «EU Kids online». Опыт столкновения с онлайн-рисками оценивался в 2010 году и 2019 году при помощи вопроса «Происходило ли в Интернете что-то, что тебя обеспокоило за последний год?». Перечень рисков менялся в разных годах, но во всех случаях в соответствии с предложенной нами классификацией [2] включал контентные (информация с насилием, сексуальные изображения, пропаганда самоубийства), коммуникационные (оскорбления и преследования, сексуальные домогательства), технические (вредоносные программы, взлом профиля), потребительские (мошенничества) риски. В 2019 году дополнительно задавались вопросы о рисках, связанных с онлайн-взаимодействием с собственными родителями, друзьями, учителями: «Мой родитель опубликовал информацию обо мне в Интернете, без моего согласия», «Я получил отрицательные или обидные комментарии от кого-то из-за того, что родитель опубликовал в Интернете», «Я просил моего родителя удалить то, что он опубликовал в Интернете», «Я был расстроен из-за информации, которую мои родители опубликовали в Интернете», «Мой учитель опубликовал информацию обо мне в Интернете без моего согласия», «Мой друг опубликовал информацию обо мне в Интернете без моего согласия».

3. **Цифровая компетентность** оценивалась только в 2013 и 2019 годах у подростков 14–17 лет и родителей подростков при помощи краткой версии индекса цифровой компетентности [3], направленного на измерение четырех компонентов компетентности (знаний, умений, ответственности и мотивации) в четырех сферах (работа с контентом, коммуникация, техносфера, сфера потребления). В краткой версии 32 пункта, по два для проявления каждого компонента в каждой сфере, а ее надежность, валидность и сопоставимость с полной версией была продемонстрирована в ранних исследованиях.

Следует отметить, что хотя выборки не различались по полу и возрасту, только данные исследо-

вания 2013 года собирались по многоступенчатым стратифицированным репрезентативным выборкам; связанные с этим ограничения обсуждаются ниже. Кроме того, в исследовании 2013 года о своих детях значимо чаще давали ответы отцы, в сравнении с данными 2010 и 2019 годов, где ограничений по полу родителя не вводилось.

Обработка данных проводилась в программе «SPSS Statistics 23.0». В связи с большими объемами выборок решение об отвержении нулевой гипотезы принималось при $p < 0,01$, а также во всех случаях дополнялось указанием величины статистического эффекта.

Результаты

Частота и интенсивность пользовательской активности. Наши результаты показывают, что вопрос о частоте пользовательской активности за прошедшие девять лет, по сути, перестал быть информативным. Уже в 2010 году большинство подростков пользовались Интернетом почти каждый день и лишь один из пяти выходил онлайн реже (рис. 1). Хотя в 2013 году средняя частота пользовательской активности усиливается ($\chi^2=27,95$; $p < 0,01$; $CC=0,12$), величина этого статистического эффекта невелика, поскольку и разнообразие ответов невелико. Напротив, если в 2010 и 2013 годах лишь один родитель из двух отвечал, что выходит онлайн каждый день, и различия между этими двумя годами были невелики ($\chi^2=30,72$; $p < 0,01$; $CC=0,13$), к 2019 году родители практически догоняют подростков ($\chi^2=386,98$; $p < 0,01$; $CC=0,37$), что делает вопрос о частоте пользовательской активности, по сути, неинформативным и для этой группы респондентов. Во всех случаях подростки 14–17 лет пользуются Интернетом чаще, чем подростки 12–13 лет ($\chi^2=14,15–60,17$; $p < 0,01$; $CC=0,15–0,22$), причем у мальчиков и девочек частота пользовательской активности не различается.

Как показано на рис. 2, большинство сегодняшних подростков проводят онлайн три часа и более, а в выходные дни каждый пятый сидит в Интернете почти весь день. Интернет стал частью их жизни, занимающей порой почти все время бодрствования.

Время онлайн в будние и выходные дни связано между собой ($r=0,62–0,74$; $p < 0,01$), но если в 2010 году подростки проводили онлайн значительно больше времени в выходные дни ($t=-17,20$; $p < 0,01$; $d=0,61$), то к 2013 году эти различия уменьшаются — в первую очередь за счет нарастания пользовательской активности в будние дни ($t=-13,94$; $p < 0,01$; $d=0,31$) — и сохраняются почти без изменений к 2019 году ($t=-14,58$; $p < 0,01$; $d=0,28$). Более того, если сравнивать результаты разных исследований, то от 2010 года к 2013 году отмечается выраженное увеличение интенсивности пользовательской активности ($\chi^2=292,47$; $p < 0,01$; $CC=0,37$ — в будние дни и $\chi^2=153,54$; $p < 0,01$; $CC=0,27$ — в выходные дни), которое продолжается к 2019 году, по сравнению с 2013 годом ($\chi^2=298,56$; $p < 0,01$; $CC=0,31$ в будние дни и $\chi^2=244,92$; $p < 0,01$; $CC=0,29$ — в выходные дни).

Во всех группах подростки 14–17 лет ожидаемо проводят онлайн больше времени, чем подростки 12–13 лет ($t=-10,78 - -3,10$; $p<0,01$; $d=0,17-0,59$), тогда как различий между мальчиками и девочками не выявлено.

Дополнительные вопросы, заданные в 2019 году, позволяют содержательно уточнить эти результаты: практически каждый третий подросток хотя бы иногда совмещает онлайн с любыми видами деятельности. Например, 54,7% подростков 12–13 лет хотя бы иногда выходят онлайн сразу после пробуждения, а среди подростков 14–17 лет 48,9% делают это часто или постоянно. Во время уроков хотя бы ино-

гда находится онлайн каждый четвертый подросток 12–13 лет (26,9%) и почти каждый второй подросток 14–17 лет (44,6%), а в дороге онлайн-активность становится неотъемлемым атрибутом жизни — лишь один подросток из десяти не совмещает дорогу с онлайн-активностью. Даже общение с друзьями дополняется и совмещается с онлайн: 44,4% подростков 12–13 лет и 53,2% подростков 14–17 лет делают это хотя бы иногда. И если родители с уверенностью отвечают, что живут скорее в реальном мире, чем онлайн (71,2%) или что эти миры не пересекаются для них (11,2%), то подростки относительно редко дают такие ответы (35,3% среди подростков 14–17 лет и

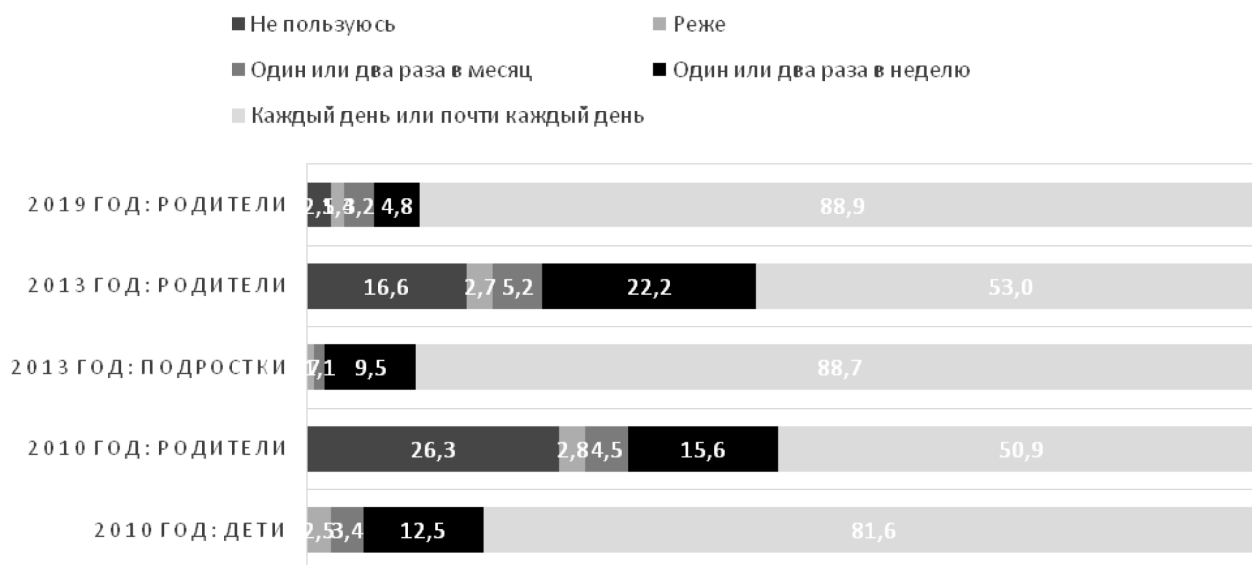


Рис. 1. Частота пользовательской активности у подростков и родителей в 2010 году, 2013 году и 2019 году

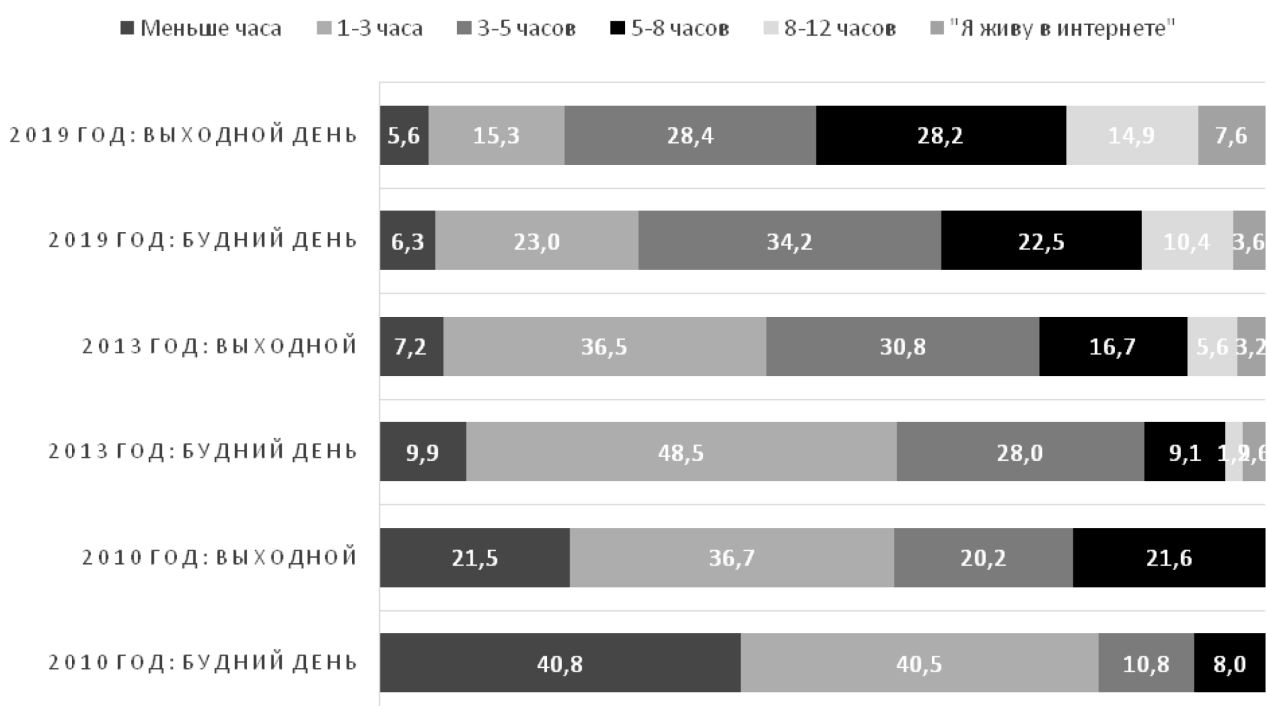


Рис. 2. Время подростков онлайн в выходные и будние дни в 2010 году, 2013 году и 2019 году

44,1% среди подростков 12–13 лет: $\chi^2=303,86$; $p<0,01$; $SS=0,32$). Чаще, чем родители, они чувствуют себя переключаящимися между мирами в зависимости от задачи (33,0% и 28,8% у подростков 14–17 и 12–13 лет соответственно, против 10,7% у родителей), живущими в равной степени в обоих мирах (16,3% и 11,0% у подростков 14–17 и 12–13 лет соответственно, против 3,4% у родителей) и даже не видящих между ними разницы (4,7% и 5,1% у подростков 14–17 и 12–13 лет соответственно, против 2,0% у родителей).

Столкновение с онлайн-рисками у подростков. В 2019 году, по сравнению с 2010 годом², подростки чаще стали отвечать, что что-то обеспокоило или расстроило их в Интернете за последний год, и хотя этот результат достигает принятого уровня значимости, речь идет о слабой величине статистического эффекта (41,5% против 33,6% соответственно: $\chi^2=12,44$; $p<0,01$; $SS=0,07$). Иными словами, различия в общем уровне онлайн-рисков минимальны. Девочки чаще говорят о том, что что-то обеспокоило или расстроило их в Интернете (38,9% девочек и 27,0% мальчиков: $\chi^2=8,66$; $p<0,01$; $SS=0,12$ – в 2011 году. 55,5% девочек и 40,4% мальчиков: $\chi^2=29,70$; $p<0,01$; $SS=0,15$ – в 2019 году), но в обеих возрастных группах распространенность столкновения с онлайн-рисками не различается.

Среди контентных рисков наиболее распространенный – столкновение с сексуальными изображениями и жестокостью, однако, если сравнивать ответы подростков 2010 года и последующих лет, очевидно, что частота столкновения с сексуальными изображениями онлайн снизилась ($\chi^2=339,48$; $p<0,01$; $SS=0,36$). Частота столкновения с жестокостью онлайн, напротив, возросла, если сравнивать 2013 и 2019 годы ($\chi^2=69,93$; $p<0,01$; $SS=0,16$). Точно так же существенно снизилась частота столкновения подростков с вредоносными программами ($\chi^2=297,29$; $p<0,01$; $SS=0,34$). Напротив, вероятность столкновения с информацией о наркотиках и самоубийствах выше у подростков в 2019 году, чем у проходивших исследование в 2013 году ($\chi^2=37,11$; $p<0,01$; $SS=0,12$ и $\chi^2=85,04$; $p<0,01$; $SS=0,17$ соответственно). Среди коммуникативных рисков отмечается повышение частоты столкновения с киберагрессией ($\chi^2=80,85$; $p<0,01$; $SS=0,19$), среди потребительских рисков – с мошенничеством ($\chi^2=17,75$; $p<0,01$; $SS=0,09$), тогда как столкновение с распространением личной информации и взлом профиля в социальных сетях, по видимому, являются стабильным явлением, с которыми сталкиваются 1–2 подростка из десяти.

По данным 2013 и 2019 годов, мальчики встречаются с онлайн-рисками так же часто, как и девочки. Подростки 12–13 лет реже, по сравнению с подростками 14–17 лет, сообщают о столкновении с контентными рисками: о том, что видели жестокий контент, с применением насилия ($\chi^2=11,38$; $p<0,01$; $SS=0,10$ – в 2013 году и $\chi^2=74,94$; $p<0,01$; $SS=0,22$ – в 2019 году), информацию о способах совершения самоубийства (различия значимы только в 2019 году:

$\chi^2=34,69$; $p<0,01$; $SS=0,15$), употреблении наркотических средств (различия значимы только в 2019 году: $\chi^2=87,77$; $p<0,01$; $SS=0,24$), сексуальными изображениями ($\chi^2=21,20$; $p<0,01$; $SS=0,13$ – в 2013 году и $\chi^2=75,85$; $p<0,01$; $SS=0,23$ – в 2019 году). Интересно, что если столкновение с мошенничеством более характерно для подростков 14–17 лет ($\chi^2=7,30$; $p<0,01$; $SS=0,08$ – в 2013 году и $\chi^2=13,81$; $p<0,01$; $SS=0,10$ – в 2019 году), то опыт злоупотребления личной информацией с возрастом не связан.

Дополнительные вопросы 2019 года подтверждают гипотезу о новых формах онлайн-рисков, определяющихся переходом к смешанной реальности: каждый третий подросток говорит, что был задет тем, что его друг опубликовал информацию онлайн без его согласия, каждый четвертый сталкивался с тем же со стороны родителей, каждый пятый просил их удалить эту информацию из Интернета.

Интересно, что с ситуацией, когда родители и друзья без спроса распространяют их личную информацию, чаще сталкиваются девочки, чем мальчики ($\chi^2=11,15$; $p<0,01$; $SS=0,09$ и $\chi^2=18,17$; $p<0,01$; $SS=0,11$ соответственно); они же чаще просят родителей удалить эту информацию ($\chi^2=17,80$; $p<0,01$; $SS=0,11$). Кроме того, подростки 14–17 лет, по сравнению с подростками 12–13 лет, несколько реже сообщают о том, что друг опубликовал их личную информацию без разрешения ($\chi^2=9,89$; $p<0,01$; $SS=0,08$); других возрастных различий в отношении данной группы рисков обнаружено не было.

Цифровая компетентность подростков и родителей. Индекс цифровой компетентности оценивается в процентах от максимально возможного значения и в 2013 году составлял в среднем 36,0% у подростков и 31,2% у родителей. Иными словами, и родители, и подростки продемонстрировали около трети от максимально возможного уровня знаний, умений, ответственности и мотивации в четырех различных сферах (рис. 3). В 2019 году этот показатель оказался выше в обеих группах и составил 51,7% от максимально возможного уровня у подростков ($t=14,00$; $p<0,01$; $d=0,89$) и 41,1% от максимально возможного уровня у родителей ($t=8,40$; $p<0,01$; $d=0,52$). Хотя изменения по всем четырем компонентам от 2013 к 2019 году значимы, они минимальны в отношении мотивации ($t=1,11$; $p<0,01$; $d=0,07$ у подростков и $t=1,62$; $p<0,01$; $d=0,10$ у родителей) и максимальны в отношении ответственности ($t=20,15$; $p<0,01$; $d=1,29$ у подростков и $t=10,46$; $p<0,01$; $d=0,65$ у родителей).

Отметим, что если, по данным 2013 года, индекс цифровой компетентности выше у мальчиков ($t=3,42$; $p<0,01$; $d=0,18$), что объясняется их большими умениями ($t=3,86$; $p<0,01$; $d=0,22$) и ответственностью ($t=3,12$; $p<0,01$; $d=0,18$), то к 2019 году гендерных различий по цифровой компетентности не выявляется. По всем компонентам, кроме мотивации, подростки 14–17 лет «обгоняют» подростков 12–13 лет ($t=4,79$ – 7,87; $p<0,01$; $d=0,30$ –0,49).

² В 2013 году вопрос был сформулирован иначе, что не дает возможность сопоставить результаты.

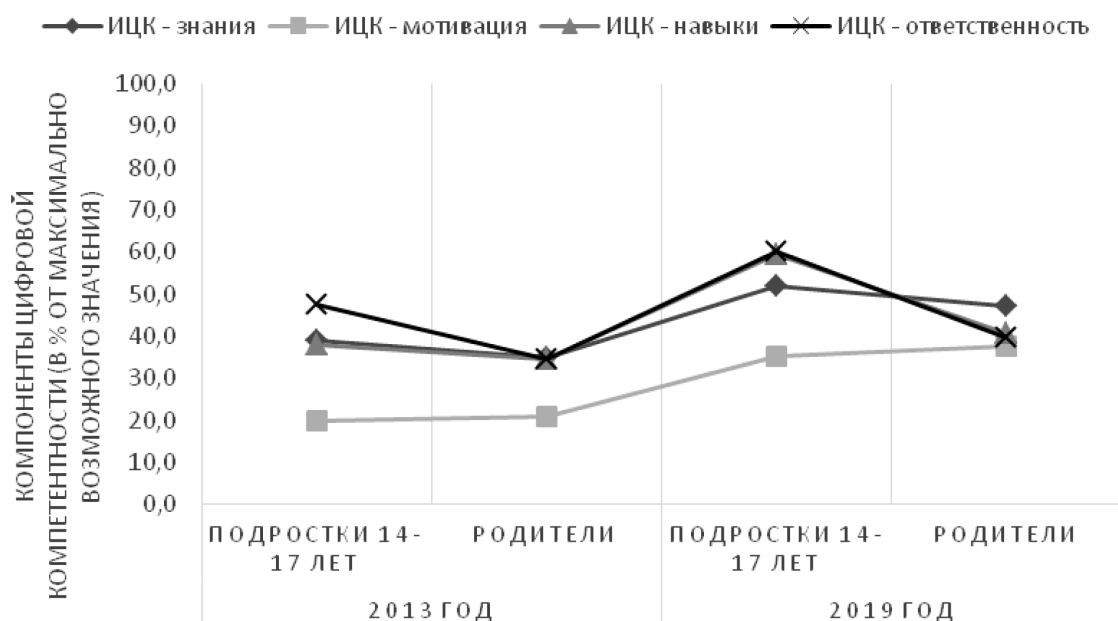


Рис. 3. Индекс цифровой компетентности подростков и родителей: сравнение 2013 и 2019 годов

Обсуждение результатов

Пользовательская активность подростков и родителей: интенсификация или трансформация?

В соответствии с первой гипотезой, по сравнению с данными 2010 и 2013 годов, к 2019 году Интернет стал настолько неотъемлемой частью жизни и детей, и взрослых, что вопрос о частоте пользовательской активности — количестве дней в неделю или в месяц — фактически потерял смысл. Важно заметить, что, по всей видимости, подростки сделали этот «шаг» раньше, чем родители — уже по данным 2013 года почти все они ежедневно выходили онлайн. Тем не менее, значимым пока остается вопрос о ежедневном количестве времени, проводимом онлайн. У подростков оно постоянно растет — большая часть в среднем проводят онлайн более трех часов в сутки, каждый третий в будние и каждый второй в выходные дни — не менее пяти часов. В выходные дни каждый пятый подросток проводит в Интернете весь день. Эти показатели выше у подростков 14–17 лет, чем у подростков 12–13 лет, онлайн-активность которых чаще регулируют взрослые, при этом мальчики и девочки — одинаково активные пользователи. Более того, дополнительные вопросы 2019 года показывают, что для современных подростков нахождение онлайн — часть их постоянной жизни, Интернет совмещается практически с любыми повседневными делами, и сама реальность переживается как смешанная, не имеющая четких границ между онлайн и офлайн. С нашей точки зрения, полученные данные означают, что вопрос о пользовательской активности подростков сегодня становится скорее вопросом об этой смешанной реальности — как именно происходит это совмещение, как сказывается на деятельности онлайн и офлайн и как переживается новая реальность самими подростками.

Изменение онлайн-рисков. Полученные данные позволяют предположить несколько направ-

лений изменения онлайн-рисков, с которыми сталкиваются подростки за последние годы. По всей видимости, наиболее распространенные и очевидные для общества риски (столкновение с сексуальным контентом и вредоносными программами) получили социальное признание и активно преодолеваются как на уровне правовой регуляции и запретов сайтов, так и на личном уровне (более внимательного контроля со стороны родителей). Напротив, с нашей точки зрения, менее осознаваемые и принимаемые всерьез в недалеком прошлом риски стали более распространенными — это касается, в первую очередь, контента, связанного с киберагрессией, мошенничеством, а также других контентных рисков (информации о наркотических средствах, способах самоубийства). Группа коммуникативных онлайн-рисков все чаще формируется на границах онлайн и офлайн — в смешанной реальности; это связано, в частности, с разными формами киберагрессии, а также с распространением личной информации, выраженность которых по сравнению с предыдущими данными несколько повысилась. Хотя лишь в среднем каждый пятый подросток знаком с таким опытом, следует отметить, что эта группа рисков требует особого внимания, поскольку эмоционально тяжело переносится многими подростками. Тот результат, что значительная часть онлайн-рисков более знакома старшим подросткам, объясняется их большей пользовательской активностью, а также взрослением, в процессе которого они могут сами искать такого рода информацию. В подтверждение второй гипотезы исследования о том, что смешанная реальность не только повышает значимость коммуникативных онлайн-рисков, но и порождает новое пространство рисков, связанных с распространением в Интернете общения с родителями, учителями и друзьями, каждый третий подросток сообщает о том, что его

друг опубликовал его личную информацию без его согласия, каждый четвертый — что это сделал родитель, а каждый пятый просил родителя удалить эту информацию. На фоне таких содержательных изменений в пользовательской активности, не сводимых к количественным, особую важность приобретают качественные исследования возникающих онлайн-рисков.

Цифровая компетентность подростков и родителей. Третья гипотеза исследования получила лишь частичное подтверждение. Но в первую очередь отметим, что цифровая компетентность к 2019 году стала выше, что более характерно для подростков, по сравнению с родителями. При этом у родителей эти изменения объясняются в среднем большей ответственностью и лучшими знаниями к 2019 году, а у подростков — большей ответственностью, стремлением к безопасности и лучшими навыками. С другой стороны, и у подростков, и у родителей наиболее ярко различия в уровне ответственности и безопасности и в меньшей степени — в уровне мотивации. Иными словами, речь идет, по видимому, о едином паттерне изменений в смешанной реальности — на фоне дефицита мотивационных изменений в повышении стремления к ответственности и безопасности при использовании Интернета. На наш взгляд, это можно рассматривать как одно из свидетельств начала укоренения культуры цифрового гражданства как культурного феномена, отражающего результаты цифровой социализации в повседневных формальных и неформальных социальных практиках в целом на уровне гражданского общества. Отметим, что уровень мотивации к улучшению своих знаний о жизни онлайн в целом во всех случаях минимален, что, возможно, связано с распространенными в социуме представлениями о приемлемости стихийного и самостоятельного освоения Интернета [4]. Это требует дальнейших исследований мотивации к улучшению цифровой компетентности у подростков и родителей.

Ограничением исследования выступает его кросс-секционный характер: сравнивались результаты, полученные на разных выборках. Хотя большой размер и общие методики в каждом из срезов позволяют делать выводы о трансформации, важно оговориться, что некоторые из различий могут объясняться разницей в методиках, а также в способах сбора данных. В частности, данные 2010 и 2019 годов более сопоставимы, поскольку собраны схожим образом, тогда как данные 2013 года, собранные по многоступенчатым стратифицированным выборкам, точнее отражали текущую российскую ситуацию, поскольку включали не только жителей крупных городов. Тем не менее, на наш взгляд, сопоставление всех трех срезов дает возможность обсуждать, воспроизводятся ли изменения с течением времени.

Выводы

Несмотря на перечисленные выше ограничения, требующие уточнения в дальнейших исследованиях, сравнение результатов трех исследований 2010 года, 2013 года и 2019 года позволяет сделать следующие выводы.

1. К 2019 году большинство подростков и родителей проводят онлайн каждый день не менее трех—пяти часов, причем в выходные каждый пятый подросток находится онлайн более 8 часов в сутки, что позволяет говорить о трансформации пользовательской активности как отдельной от офлайн деятельности в новые формы деятельности в смешанной реальности. На объективном уровне это проявляется в дополнении онлайн-активностью большинства круга привычных деятельностей, особенно не требующих высокой концентрации внимания (например, поезд, подготовка ко сну и др.), тогда как на субъективном уровне — в переживании подростками реальности как смешанной, а не разделенной на онлайн и офлайн.

2. К 2019 году отмечается значимо более низкая распространенность частых в прошлые годы онлайн-рисков, на преодоление которых были направлены различные социальные усилия и которые в большей степени осознавались родителями: столкновение с сексуальным контентом и вирусными программами. Напротив, на первый план выходят коммуникационные риски, которые являются, скорее, продуктом смешанной онлайн/офлайн реальности; среди них — столкновение с различными видами киберагрессии (например, кибербуллинга, как правило сочетающегося со школьным буллингом), риски, предполагающие распространение и использование личной информации, а также новая группа онлайн-рисков, связанных с распространением личной информации ближайшим окружением подростка: родителями, учителями, друзьями.

3. Общий уровень цифровой компетентности к 2019 году по сравнению с 2013 годом повысился и у подростков, и у родителей; при этом наибольшие изменения касаются ответственности и безопасности, что в условиях роста значимости смешанной реальности можно рассматривать как результат формирования культуры цифрового гражданства, и минимальные — мотивации к улучшению своих знаний.

4. Такие результаты, как ограничение экстремально высоких показателей пользовательской активности подростков в выходные дни, снижение частоты столкновения с сексуальным контентом и вирусными программами, повышение ответственности родителей и детей онлайн, позволяют предполагать, что интернет-пространство как пространство цифровой социализации подростков постепенно структурируется, а позиция пользователей становится более активной и ответственной.

Литература

References

1. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80.
2. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. С. 282–284.
3. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Краткая и скрининговая версии индекса цифровой компетентности: верификация и возможности применения // Национальный психологический журнал. 2018. 3(31). С. 47–56.
4. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Мотивация в структуре цифровой компетентности российских подростков // Национальный психологический журнал. 2017. 1 (25). С. 3–14.
5. Appel M., Stiglbauer B., Batinic B., Holtz P. Internet use and verbal aggression: The moderating role of parents and peers // Computers in Human Behavior. 2014. Т. 33. P. 235–241.
6. Baumgartner S.E., Weeda W.D., van der Heijden L.L., Huizinga M. The relationship between media multitasking and executive function in early adolescents // The Journal of Early Adolescence. 2014. Т. 34. №. 8. P. 1120–1144.
7. Borca G., Bina M., Keller P.S., Gilbert L.R., Begotti T. Internet use and developmental tasks: Adolescents' point of view // Computers in Human Behavior. 2015. Т. 52. P. 49–58.
8. George M.J., Odgers C.L. Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age // Perspectives on psychological science. 2015. Т. 10. №. 6. P. 832–851.
9. Gilster P. Digital Literacy. N.Y.: Wiley Computer Publishing, 1997.
10. Elsaesser C., Russell B., Ohannessian C.M., Patton D. Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying // Aggression and Violent Behavior. 2017. Т. 35. P. 62–72.
11. Fisher E.J.P., González Y.S., Caridad Martínez Tena A. Bringing the Virtual to Reality-How Virtual Reality Can Enhance People's Health and Social Lives // Neurol Res Surg. 2019. 2(1). P. 1–10.
12. Flavián C., Ibáñez-Sánchez S., Orús C. The impact of virtual, augmented and mixed reality technologies on the customer experience // Journal of Business Research. 2019. Т. 100. P. 547–560.
13. Ilomäki L., Kantosalo A., Lakkala M. What is digital competence. Linked portal // Brussels: European Schoolnet (EUN). 2011. P. 1–12.
14. Livingstone S., Haddon L., Görzig A., Ólafsson K. Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings. LSE, London: EU Kids Online, 2011.
15. Livingstone S., Smith P.K. Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age // Journal of child psychology and psychiatry. 2014. 55 (6). P. 635–654.
16. Manago A.M. Identity development in the digital age: The case of social networking sites. The Oxford handbook of identity development. 2015. P. 508–524.
17. Martin A., Madigan D. (Eds.). Digital literacies for learning. Facet Publishing. 2006.
18. Milgram P., Kishino F. A taxonomy of mixed reality visual displays // IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems. 1994. 77(12). P. 1321–1329.
1. Soldatova G.U. Tsifrovaya socializaciya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushchij rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world] *Social'naya psikhologiya i obshchestvo*. [Social Psychology and Society]. 2018. Tom 9. № 3. S. 71–80.
2. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.Yu. Cifrovaya kompetentnost' rossiiskikh podrostkov i roditelei: rezul'taty vserossiiskogo issledovaniya. [Digital competence of Russian teenagers and parents: results of the all-Russian research] Moscow: Foundation for Internet Development. 2013.
3. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Kratkaya i skringovaya versii indeksa tsifrovoi kompetentnosti: verifikaciya i vozmozhnosti primeneniya [Brief and screening versions of the digital competence index: verification and application possibilities]. *Natsionalnyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal] No. 3 (31). S. 47–56.
4. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Motivaciya v strukture tsifrovoi kompetentnosti rossiiskikh podrostkov [Motivation in the structure of the digital competence of Russian adolescents] *Natsionalnyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal]. 2017. 1 (25). S. 3–14.
5. Appel M., Stiglbauer B., Batinic B., & Holtz P. Internet use and verbal aggression: The moderating role of parents and peers. *Computers in human behavior*. 2014. Т. 33. С. 235–241.
6. Baumgartner S.E., Weeda W.D., van der Heijden L.L., & Huizinga M. The relationship between media multitasking and executive function in early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*. 2014. Т. 34. №. 8. С. 1120–1144.
7. Borca G., Bina M., Keller P.S., Gilbert L.R., & Begotti T. Internet use and developmental tasks: Adolescents' point of view. *Computers in Human Behavior*. 2015. Т. 52. С. 49–58.
8. George M.J., Odgers C.L. Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on psychological science*. 2015. Т. 10. № 6. С. 832–851.
9. Gilster P. Digital Literacy. N.Y.: Wiley Computer Publishing. 1997.
10. Elsaesser C., Russell B., Ohannessian C.M., & Patton D. Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and violent behavior*. 2017. Т. 35. С. 62–72.
11. Fisher E.J.P., González Y.S., Caridad Martínez Tena A. Bringing the Virtual to Reality-How Virtual Reality Can Enhance People's Health and Social Lives. *Neurol Res Surg*. 2019. 2(1). С. 1–10.
12. Flavián C., Ibáñez-Sánchez S., Orús C. The impact of virtual, augmented and mixed reality technologies on the customer experience // *Journal of Business Research*. 2019. Т. 100. С. 547–560.
13. Ilomäki L., Kantosalo A., Lakkala M. What is digital competence. Linked portal. Brussels: European Schoolnet (EUN). 2011. С. 1–12.
14. Livingstone S., Haddon L., Görzig A., Ólafsson K. Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings. LSE, London: EU Kids Online. 2011.
15. Livingstone S., Smith P.K. Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of child psychology and psychiatry*. 2014. 55(6). С. 635–654.
16. Manago A.M. Identity development in the digital age: The case of social networking sites. *The Oxford handbook of identity development*. 2015. С. 508–524.

19. Mossberger K., Tolbert C.J., McNeal R.S. Digital citizenship: The Internet, society, and participation. MIT Press, 2007.
20. Pells K., Portela M.J.O., Revollo P.E. Experiences of peer bullying among adolescents and associated effects on young adult outcomes: Longitudinal evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam. [Электронный ресурс] // UNICEF Office of Research-Innocenti, Florence, 2016. URL: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IDP_2016_03.pdf (дата обращения: 23.01.2020).
21. Sherman L.E., Michikyan M., Greenfield P.M. The effects of text, audio, video, and in-person communication on bonding between friends. *Cyberpsychology* [Электронный ресурс] // Journal of Psychosocial research on cyberspace. 2013. 7(2). URL: http://www.cdmc.ucla.edu/PG_Media_biblio_files/Sherman%20et%20al.pdf (дата обращения: 23.01.2020).
22. Shin W., Lwin M.O. How does “talking about the Internet with others” affect teenagers’ experience of online risks? The role of active mediation by parents, peers, and school teachers // *New Media & Society*. 2017. 19(7). P. 1109–1126.
23. Shin W., Kang H. Adolescents’ privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the Internet // *Computers in Human Behavior*. 2016. 54. P. 114–123.
24. Symons K., Ponnet K., Emmery K., Walrave M., Heirman W. Parental knowledge of adolescents’ online content and contact risks // *Journal of youth and adolescence*. 2017. 46 (2). P. 401–416.
25. Soldatova, G., Rasskazova E., Zotova E., Lebesheva M., Geer M., Roggendorf P. Russian Kids Online Key findings of the EU Kids Online II survey in Russia // Moscow: Foundation for Internet Development, 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/PDFs/RU-RussianReport.pdf> (дата обращения: 23.01.2020).
26. Uncapher M.R., Thieu M.K., Wagner A.D. Media multitasking and memory: Differences in working memory and long-term memory // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2016. 23 (2). С. 483–490.
27. Yang X., Zhu L. Predictors of media multitasking in Chinese adolescents // *International Journal of Psychology*. 2016. 51 (6). P. 430–438.
17. Martin A., Madigan D. (Eds.). Digital literacies for learning. Facet Publishing. 2006
18. Milgram P., Kishino F. A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*. 1994. 77(12). С. 1321–1329.
19. Mossberger K., Tolbert C.J., McNeal R.S. Digital citizenship: The Internet, society, and participation. MIT Press. 2007.
20. Pells K., Portela M.J.O., Revollo P.E. Experiences of peer bullying among adolescents and associated effects on young adult outcomes: Longitudinal evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam. UNICEF Office of Research-Innocenti, Florence. 2016. Available at: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IDP_2016_03.pdf (Accessed 23.01.2020).
21. Sherman L.E., Michikyan M., Greenfield P.M. The effects of text, audio, video, and in-person communication on bonding between friends. *Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace*. 2013. 7 (2) Available at: http://www.cdmc.ucla.edu/PG_Media_biblio_files/Sherman%20et%20al.pdf (accessed 23.01.2020)
22. Shin, W., Lwin, M. O. How does “talking about the Internet with others” affect teenagers’ experience of online risks? The role of active mediation by parents, peers, and school teachers. *New Media & Society*. 2017. 19 (7). С. 1109–1126.
23. Shin, W., Kang, H. Adolescents’ privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the Internet. *Computers in Human Behavior*. 2016. 54. С. 114–123.
24. Symons, K., Ponnet, K., Emmery, K., Walrave, M., & Heirman, W. Parental knowledge of adolescents’ online content and contact risks. *Journal of youth and adolescence*. 2017. 46 (2), С. 401–416.
25. Soldatova, G., Rasskazova, E., Zotova, E., Lebesheva, M., Geer, M., Roggendorf, P. Russian Kids Online Key findings of the EU Kids Online II survey in Russia // Moscow: Foundation for Internet Development, 2013. Available at: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/PDFs/RU-RussianReport.pdf>
26. Uncapher M.R., Thieu M.K., & Wagner A.D. Media multitasking and memory: Differences in working memory and long-term memory. *Psychonomic bulletin & review*. 2016. 23 (2). С. 483–490.
27. Yang, X., Zhu, L. Predictors of media multitasking in Chinese adolescents. *International Journal of Psychology*. 2016. 51 (6). С. 430–438.

Информация об авторах

Солдатова Галина Уртанбековна, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель заведующего кафедрой психологии личности факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

Рассказова Елена Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Information about the authors

Galina U. Soldatova, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Deputy Head of the Department of Personality Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

Elena I. Rasskazova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Neuro- and Abnormal Psychology of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Получена 14.07.2020

Принята в печать 06.11.2020

Received 14.07.2020

Accepted 06.11.2020

Поведение онлайн и офлайн: к вопросу о возможности прогноза

И.Б. Бовина

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-6199>, e-mail: innabovina@yandex.ru

Н.В. Дворянчиков

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: dvorian@gmail.com

Цель настоящей работы заключалась в анализе соотношения поведения в Сети с поведением в реальности на примере эффекта растормаживания онлайн. Суть эффекта сводится к тому, что человек ведет себя в онлайн-коммуникации иначе, нежели в реальном общении: говорит и делает то, чего бы он не позволил себе, если бы та же самая ситуация происходила офлайн. Не будучи патологическим явлением, растормаживание реализуется в двух формах, не связанных друг с другом: 1) доброкачественное (позитивное) растормаживание — характеризуется тем, что человек делится очень личной информацией, раскрывает свои тайны и страхи, не скрывает ни своего эмоционального состояния, ни своих переживаний, он старается помочь другому, проявляя при этом крайнюю щедрость и заботу; 2) токсичное (негативное) растормаживание — характеризуется тем, что человек проявляет грубость в отношении другого, резко критикует его или даже угрожает ему; посещает сайты, содержание которых связано с насилием и агрессией. Обращение к таким конструктам, как деиндивидуализация, сниженные социальные сигналы и самосознание, проливает свет на эффект растормаживания онлайн, позволяет говорить о том, как поведение в Сети соотносится с поведением в реальности. Делается вывод о том, что попытки отождествлять поведение в Сети с поведением в реальности было бы ошибочным, ибо киберпространство способствует тому, что происходит растормаживание, снижение тех барьеров, которые регулируют поведение субъекта в реальной жизни.

Ключевые слова: поведение онлайн и офлайн, эффект растормаживания онлайн, деиндивидуализация, ситуативные нормы, социальные представления.

Финансирование. Работа выполнена в рамках проекта «Разработка модели профайлинга онлайн-поведения несовершеннолетних в социальных сетях» при поддержке МГППУ.

Для цитаты: Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В. Поведение онлайн и офлайн: к вопросу о возможности прогноза // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 98–108. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160410>

Online and Offline Behavior: Does One Predict Another?

Inna B. Bovina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-6199>, e-mail: innabovina@yandex.ru

Nikolay V. Dvoryanchikov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: dvorian@gmail.com

The aim of the paper is to analyze the relationship between online and offline behavior by using the online disinhibition effect as an example. A person behaves differently online in comparison with the same

situations offline. The two forms of disinhibition are discussed: 1) benign or positive disinhibition, when a person shares very personal information, reveals his secrets, fears, does not hide his emotional state, his experiences, he tries to help the other, showing extreme generosity and care 2) toxic or negative disinhibition — when a person shows rudeness towards the other, expresses sharp criticism or even threats, visits the sites, the content of which is very difficult to understand. Appealing to constructs such as deindividuation, reduced social cues, self-awareness — sheds light on the online disinhibition effect and allows us to talk about how behavior on the network relates towards offline behavior.

Keywords: online and offline behavior, online disinhibition effect, deindividuation, norms, social representations.

Funding. This article is a part of the research project “Development of a model for profiling online behavior of minors in social networks” financed by MSUPE.

For citation: Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V. Online and offline behavior: does one predict another? *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 98–108. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160410>

Введение

Создание компьютеров и электронных носителей информации, как отмечает Д.С. Робертсон, соответствует пятой информационной революции [8]. Достижения четырех предшествующих революций были следующими: 1) *изобретение языка* — дало возможность транслировать знание в пространстве и времени; 2) *создание письменности* — позволило не только увеличить объем памяти и знаний, но усложнить саму деятельность человека; 3) *книгопечатание* — явило собой способ дальнейшего увеличения объема знаний с последующим изменением деятельности человека; 4) *создание электронных средств передачи информации* — способствовало трансляции информации в значительных масштабах [8]. Ж.Ле Гофф так или иначе артикулирует историю памяти, те изменения, которые с ней происходят, с этими революционными изменениями. Очевидно, что в каждом случае происходила адаптация человека к изменениям; фокус нашего внимания будет направлен на последнюю революцию и на ее психологические последствия, ибо они обширнее, чем только те, о которых говорит Ж.Ле Гофф [29].

Цель настоящей работы заключается в анализе соотношения поведения в Сети с поведением в реальности на примере эффекта растормаживания онлайн, однако прежде чем говорить об этом феномене, проанализируем с психологической точки зрения последствия стремительного вторжения технологий в жизнь современного общества.

Возникновение и широкое распространение технологий, среди которых важное место занимает Интернет, являет собой характерную особенность современного мира. Статистика свидетельствует о том, что 45% населения земного шара (что составляет 3,5 млрд человек) являются пользователями социальных сетей, в Российской Федерации — 57,75 млн человек используют социальные сети (что составляет 40% от населения страны)[4]. По данным этих опросов, в среднем пользователи Интернета проводят в Сети 6 часов 29 минут ежедневно, социальным сетям

посвящается ежедневно в среднем 2 часа 16 минут [17]. Заметим, что имеются основания сомневаться в точности этих показателей; однако исходя даже из этих средних значений, уже можно серьезно задуматься о том, какую именно повседневную активность заменяет пребывание в Интернете.

Интернет предоставил человеку новые степени свободы, которых у него не было ранее, эта технология заняла лидирующее место среди институтов социализации. Теперь у человека возникает ощущение, что он является важным участником многочисленных глобальных процессов: преодолевая пространство и время, благодаря техническим возможностям, он наблюдает за самыми разнообразными событиями, происходящими за тысячи километров от его местонахождения, комментирует события, высказывает свою позицию по любому поводу, выражает поддержку тем или иным участникам взаимодействия, зачастую незнакомым, или, наоборот, высказывает им свое осуждение и возмущение и пр. По словам А. Кенде с коллегами: «Социальные медиа (и сопутствующие им технологии) представляют собой, вероятно, самый большой переворот в том, как люди взаимодействуют и взаимодействуют друг с другом со времен Уильяма Джеймса» [22, р. 277].

Общая тенденция выглядит следующим образом: количество пользователей Интернета и социальных сетей возрастает по экспоненте, наиболее активной группой населения оказываются представители подростково-молодежной среды. Возраст дебюта использования Интернета снижается, равным счетом как и возраст, в котором пользователи самостоятельно используют Интернет, а также определяют потребляемый контент [25; 37], который не всегда является безопасным. На основе сравнения результатов двух масштабных исследований, проведенных в европейских странах (в том числе и в России) с промежутком в десятилетие [25; 37], представляется возможным говорить о том, что за это десятилетие значительно выросло число пользователей смартфонов. Время, которое они проводят в сети Интернет, увеличилось, а в ряде стран удвоилось [37]. Другими

словами, социальная среда и социальная ситуация развития ребенка — в информационном обществе — претерпевают самые серьезные изменения. И хотя, как утверждает Г. Рюкрим, Л.С. Выготский проживал в конце «эры Гутенберга», что объясняет отсутствие в его трудах внимания к цифровым технологиям — «как новому ведущему орудию опосредования новой эры» [35, р. 38], тем не менее, имеются основания говорить о том, что идеи культурно-исторической теории позволяют нам понять то, что происходит с человеком в эпоху информационного общества.

Нет сомнений в том, что новые технологии превратились в своего рода культурное средство социализации; в литературе предлагается говорить о *цифровой социализации*, о *цифровом поколении* [3]. Не подлежит сомнению тот факт, что реальность современных детей и подростков, несравнима с той, в которой социализировались их родители [3]. Действительно, в ситуации доминирования визуальной риторики, ибо мы живем в эпоху визуальной культуры [34], на смену власти текстов (которая была легитимной для поколения родителей) пришла власть изображений (на уровне подростково-молодежной среды) [21]. Обратимся к одному примечательному результату, полученному Б.Г. Мещеряковым с коллегами в исследовании, целью которого было воспроизведение классического исследования А.Н. Леонтьева, где успешность двух видов запоминания в различных возрастных группах, в соответствии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, аппроксимируется в виде параллелограмма, на современной выборке (т. е. почти 4 поколения спустя) [7]. Сравнительный анализ результатов демонстрирует, что картинно-опосредованное запоминание у современных младших дошкольников превышает показатели аналогичной группы испытуемых в работе А.Н. Леонтьева [7] (сходные результаты, относительно этой группы, обнаружены и А.И. Корепановой в исследовании, проведенном несколькими годами позже [5]). Б.Г. Мещеряков выдвигает предположение, которое позволим себе процитировать здесь: «... по сравнению с концом 1920-х годов процессы формирования и развития опосредствованной памяти (и, вероятно, других высших психических функций) у современных дошкольников протекают в более ускоренном темпе» [7, с. 15]. Предположение, несомненно, требует своей последующей проверки, но сам факт видится достаточно любопытным в соответствии с идеей визуальной культуры, о чем мы говорили выше.

С точки зрения А.Ш. Тхостова и К.Г. Сурнова, результатом широкого развития технологий оказывается трансформация, которая самым серьезным образом отражается на всем процессе культурно-исторического развития человека: «... постоянное совершенствование технологий социокультурной манипуляции развитием человеческого индивидуума, стремительное увеличение числа гуманитарных инноваций и технических средств удовлетворения и формирования потребностей, культурно-исторический процесс в целом — закономерно порождает

ют, кроме известных достижений, также и новые формы патологии, не существовавшие ранее. Это своего рода обратная, “темная” сторона культуры» [10, с. 16]. В своей лекции «Трансформация ВПФ в эпоху информационного общества» А.Ш. Тхостов [9] говорит о ряде последствий злоупотребления технологиями: неспецифических и специфических. В первом случае базовый дефект является собой дефицит усилия, дефицит произвольной регуляции. Вторичные нарушения связываются с трудностями инициации и планирования деятельности, с нарушением контроля, с инфантилизацией. Во втором случае базовым дефектом является изоляция ВПФ и нарушение их иерархического строения. В этом случае вторичные нарушения связываются с «клиповым мышлением», растворением границ, трудностями принятия обязательств, ответственности, субординации, а также с диффузией идентичности [9]. Стоит задуматься, о том, где проходит водораздел между злоупотреблением и отсутствием оно: являются ли 6,5 часов в день в среднем, которые индивид добровольно отдает Интернету, показателем злоупотребления, а следовательно, можно ли уже говорить о трансформациях, происходящих с человеком, которые обозначает А.Ш. Тхостов [9]?

Резкий рост использования социальных сетей [37] несомненно отразился на специфике межличностного общения, ибо оно в значительной степени перенеслось из реального мира в мир виртуальный, в киберпространство [26], претерпев при этом определенные трансформации [27]: упростился сам коммуникативный процесс; трансформировались нормы, регламентирующие взаимодействие участников коммуникации; изменение претерпело понимание того, где проходит граница между публичной и частной сферами. Общение в Сети доступнее, безопаснее, проще, чем общение в реальности, ибо оно не требует усилий, его можно прервать в любой момент, а идентичность — сконструировать. Новые технологии, таким образом, создают, скорее, иллюзию общения [10].

Рассмотрев в общих чертах психологические последствия возникновения и широкого распространения технологий в современном мире, по сути, их банализации, сфокусировав внимание на примере сети Интернет, сконцентрируем теперь наше внимание на анализе литературы относительно одного феномена, возникающего онлайн, который проливает свет на соотношение действий в сети Интернет и в реальности.

Эффект растормаживания онлайн

В литературе можно найти работы, в которых исследователи стремятся ответить на вопрос о том, как соотносится поведение в реальном мире с оним в сети Интернет. Представляется возможным говорить о целом ряде аспектов рассмотрения этого вопроса через призму различающихся теоретических рамок и конструкций [18; 20; 28; 32; 42]. Например, авторы исследований задаются вопросами о том, как соотносится самопрезентация в Сети с тем, что тот же чело-

век демонстрирует в реальной жизни; как интенции, высказанные в Интернете, будут соотноситься с реальной жизнью и многими другими [22; 28; 42]. Эмпирическую поддержку получила гипотеза, согласно которой человек выражает свое истинное Я онлайн лучше, чем в реальном мире [22]. Результаты экспериментальных исследований позволяют утверждать, что Интернет, в частности социальные сети, это способ мобилизации для участия в коллективных акциях [22]. В то же самое время в других исследованиях говорится о возникновении слактивизма (другими словами — «диванного активизма»), который является менее затратной активностью: действия в Сети — менее затратные по сравнению с реальными действиями. Иначе говоря, можно предполагать, что возникают две полярные тенденции поведения пользователей в сети Интернет, которые при этом отличаются от того, как эти же люди будут действовать в реальности.

Продолжая линию рассмотрения специфики поведения в Интернете, обратимся к анализу одного явления, возникающего во взаимодействии в сети Интернет — эффекта растормаживания онлайн. Обсуждение этого явления позволит нам пролить свет на специфику взаимодействия в сети Интернет и в реальной жизни, особенно в случае антинормативного поведения. В этом и заключается суть настоящей работы.

Апеллируя к работе Ф. Зимбардо, А. Джоинсон предложил обозначать явление растормаживания следующим образом: «... если подавление (ингибция) — это когда поведение ограничивается или сдерживается с помощью самосознания, беспокойства о социальных ситуациях, беспокойства об общественной оценке и т. д., то растормаживание может характеризоваться отсутствием или обращением вспять этих же факторов ... растормаживание в Интернете ... рассматривается как любое поведение, которое характеризуется очевидным снижением беспокойства о самопрезентации и суждении других» [20, р. 63]. Возникновение эффекта растормаживания онлайн связывается с такими процессами, как кибербуллинг, троллинг, флейминг в сети Интернет [14]. Обращает на себя внимание тот факт, что данное явление возникает не только в ситуации повседневного общения в социальных сетях, но даже в контексте профессионального общения онлайн [30]. А. Джоинсон апеллирует к ряду конструктов или схем для объяснения возникновения явления растормаживания, среди которых: деиндивидуализация, сниженные социальные сигналы, самосознание [20].

Деиндивидуализация — явление, впервые описанное Г. Лебоном в работах по психологии толпы еще в 1895 г. [6], механизмы этого явления были экспериментально исследованы Л. Фестингером с коллегами [16] более чем полвека спустя. Трансформация, которая происходит с человеком в толпе, не возникает исключительно в большой стихийной группе, это происходит каждый раз, когда человек оказывается в группе. С точки зрения Л. Фестингера: «Иногда в группах возникает такое положение дел, при котором индивиды действуют так, как будто они «погружены в группу».

Такое положение дел можно охарактеризовать как состояние деиндивидуализации; т. е. индивиды не рассматриваются как индивиды... в условиях, когда член группы не индивидуализирован, для него, вероятно, произойдет уменьшение внутренних ограничений на выполнение различных действий» [16, р. 382].

В литературе имеется целый ряд объяснительных моделей (классических и современных) в рамках теории деиндивидуализации [32; 43]; так или иначе, в рамках этого знания пребывание в группе ведет к снижению самосознания, саморегуляции и самооценки, а это в итоге оборачивается антинормативным и расторможенным поведением. Метаанализ исследований, выполненных с опорой на эту теорию, позволяет Т. Постмесу и Р. Спирсу говорить о том, что основное предположение, согласно которому антинормативное поведение вызывается такими факторами, как анонимность, многочисленность группы, снижение самосознания, не получило достаточной поддержки. Скорее, представляется возможным говорить о том, что антинормативное поведение связывается с нарушением общих социальных норм, происходящим в связи с деиндивидуализацией [32]. При этом исследователи обратили особое внимание на тот факт, что деиндивидуализирующие факторы — анонимность, многочисленность группы, снижение самосознания — усиливают следование ситуативным нормам. И эти результаты соответствуют анализу коллективного поведения, реализованного С. Рейчером [32], на основе результатов которого представляется возможным говорить о том, что толпа, скорее, подчиняется определенным ограничениям и правилам, чем действует иррационально. Иначе говоря, то, что извне воспринимается как антинормативное, бесмысленное, изнутри (т. е. с точки зрения самой толпы) воспринимается как соответствующее нормам, только ситуативным [32].

Этот факт становится понятным через призму классических исследований М. Шерифа [33; 36]: ситуация неопределенности способствует выработке норм: столкнувшись с незнакомой, неструктурированной ситуацией, люди не поддаются хаосу, а выстраивают некоторую систему, которая позволяет им придать смысл контексту, в котором они оказались — таков процесс формирования общих норм, которые необходимы для ориентации в мире [33]. Психологическая основа сформированных социальных норм заключается в том, что создается своего рода система отсчета в результате общения индивидов [36], т. е. вырабатывается общее понимание того, что допустимо и ожидаемо, а что — нет. Именно это и позволяет объяснить то, что происходит в интернет-коммуникации.

Предпринимая попытку объяснить результаты метаанализа, Т. Постмес и Р. Спирс предлагают альтернативное объяснение с точки зрения модели социальной идентичности, приложимой к эффектам деиндивидуализации [32]. Модель восходит к теории социальной идентичности и к теории самокатегоризации. Позволим себе обратиться к ряду основных понятий подхода социальной идентичности, несмотря на то, что теории, составляющие его, зна-

комы читателю на основе ряда классических трудов отечественных ученых [например: 1; 2; 11], ибо это необходимо для понимания модели Т. Постмеса с коллегами [32].

Социальная идентичность, определяемая Г. Тэшфелом как «... знание индивидом своей принадлежности к определенным социальным группам вместе с некоторой эмоциональной и ценностной значимостью для него принадлежности к этой группе» [39, р. 292], является интернализированной групповой принадлежностью, которую индивид использует для ответа на вопрос «кто мы такие?» в том или ином контексте. Социальная идентичность являет собой, словами Дж. Тернера, «... когнитивный механизм, который делает возможным групповое поведение» [40, р. 21]. Другими словами, подход социальной идентичности позволяет говорить и о межгрупповых отношениях (теория социальной идентичности) и о групповом поведении (теория самокатегоризации).

Социальная идентичность отличается от персональной идентичности, соответствующей интернализированному чувству индивидуальности [39]. Таким образом, Я-концепция определяется не только персональными характеристиками, но и принадлежностью к группам, социальная идентичность становится особенно заметной и важной в ситуации межгруппового взаимодействия. С точки зрения теории социальной идентичности, человек принадлежит к различным группам, имеет различные социальные идентичности, к некоторым из них он в большей степени привержен, чем к другим [39]; однако социальный контекст актуализирует релевантную идентичность, исходя из которой индивид и будет действовать. Новые коммуникативные технологии открывают перед индивидом широкие возможности управлять своей идентичностью, представлять ее так, как он желает.

В ситуации деиндивидуализации человек не утрачивает персональной идентичности, скорее социальная идентичность оказывается «выпуклой», более важной, чем персональная идентичность. Происходит своего рода сдвиг от межличностного полюса к межгрупповому. В ситуации анонимности, где отсутствует возможность воспринимать специфику каждого индивида, доминирует стратегия поведения на основе социальных категорий [18]. Отсюда и оказывается, что человек в состоянии деиндивидуализации уделяет преимущественное внимание именно групповым, ситуативным, нормам, а не общим, социальным, нормам [32]. С одной стороны, с точки зрения этой модели, будучи деиндивидуализированным, человек в меньшей степени уделяет внимание индивидуальным характеристикам и межличностным различиям внутри группы. С другой стороны, человек уделяет внимание контекстуальным факторам, которые указывают на соответствующее поведение. Таким образом, в ситуации деиндивидуализации человек реагирует в соответствии с нормами, диктуемыми непосредственным социальным контекстом, а общие социальные нормы не действуют.

Обращение к деиндивидуализации как объяснительному механизму, в частности, к модели социаль-

ной идентичности, приложимой к эффектам деиндивидуализации, достаточно продуктивный способ объяснения того, что происходит в Интернет-коммуникации, и ответа на вопрос о соотношении поведения в реальной жизни и виртуальном пространстве. Можно указать на ряд исследований, в которых словесная война, разгорающаяся на просторах интернет-пространства, обман в онлайн играх объясняются с точки зрения модели социальной идентичности, приложимой к эффектам деиндивидуализации [14; 23; 32]. Очевидно, что в состоянии деиндивидуализации человек ведет себя иначе, нежели вне этого состояния, и едва ли применим анализ того, как человек ведет себя в интернет-пространстве, для предсказания его действий в реальном мире.

С позиции теории сниженных социальных сигналов в процессе интернет-коммуникации происходит следующее: а) смещение внимания в сторону задачи, а не собеседника; б) сокращение иерархии путем удаления сигналов, указывающих на статус, сигналов лидерства; в) деиндивидуализация, вызванная сочетанием анонимности и пониженной саморегуляции [20]. В соответствии с этой моделью, коммуникации, совершающиеся посредством компьютера, обеднены с точки зрения используемых вербальных и невербальных средств. В результате снижение внешних социальных сигналов отражается на общении и взаимопонимании, необходимых для сотрудничества. Из этого следует, что безличный характер онлайн-взаимодействия порождает уменьшение влияния социальных норм, что в результате облегчает исполнение антинормативных действий [18].

Объяснение эффекта растормаживания возможно и путем апелляции к двухфакторной модели самосознания, в которой принято различать следующие аспекты самосознания: один аспект (публичный) — актуализируется ситуациями, в которых человек осознает возможность быть оцененным (например, при видеосъемке или оценке) или когда он отличается от других (например, принадлежит к меньшинству в группе); второй (личный) — актуализируется, когда человек осознает свои внутренние мотивы, установки, цели и т. д. [20]. Снижение внутренней составляющей, очевидно, способствует возникновению эффекта растормаживания.

Дж. Сулер, игнорируя некоторую размытость определения, данного Джоинсоном [20], отметил, что суть этого феномена заключается в том, что человек ведет себя в онлайн-коммуникации иначе (говорит и делает то, чего бы он не позволил себе в реальном общении), и предложил различать два вида растормаживания, а также уделить первостепенное внимание причинам его возникновения. Растормаживание, с его точки зрения, может быть двух видов: в одном случае человек делится очень личной информацией, раскрывает свои тайны, страхи, не скрывает своего эмоционального состояния, переживаний, он старается помочь другому, проявляя крайнюю щедрость и заботу [38]; в противоположном случае человек проявляет грубость в отношении другого, высказывает резкую критику или даже угрозы, посещает сайты,

содержание которых связано с насилием, агрессией, как пишет Сулер, территорию, которую в реальной жизни человек бы не посетил [38]. Первый вид растормаживания обозначается как *доброкачественное*, второй — как *токсичное* растормаживание. Если первый вариант растормаживания связан с личностным ростом, с развитием, то второй — едва ли способствует ему. Эти два варианта растормаживания не связаны друг с другом [42].

Объяснительную модель Сулера Джоинсон обозначает как многофакторную модель [20]. Доброкачественное растормаживание, ведущее к самораскрытию, возникает, когда срабатывают два условия: повышенное осознание себя (своих физических и эмоциональных состояний) и сниженное осознание других [14]. Метаанализ исследований, посвященных доброкачественному растормаживанию ($k=14$), позволяет говорить о том, что самораскрытие умеренно коррелирует с анонимностью ($r=0,184$) [15].

С точки зрения Сулера [38], который подчеркивает отсутствие патологической природы в этом явлении, именно киберпространство способствует тому, что происходит растормаживание, снижение тех барьеров, которые регулируют поведение субъекта в реальной жизни.

Дж. Сулер предлагает шестифакторную модель, комбинируя при этом уже известные объяснительные конструкты с новыми, восходящими к психоаналитической теории [38]: диссоциативная анонимность, невидимость, асинхронность, солипсистская интроекция, диссоциативное воображение, минимизация статуса и власти.

Кратко остановимся на каждом из этих факторов, совокупность которых способствует возникновению эффекта расторможённости.

Анонимность (с нашей точки зрения, точнее было бы говорить, вслед за А. Джоинсоном [20], про воспринимаемую анонимность) — это ключевой фактор возникновения расторможённости. Встречая друг друга в Интернете, люди не знают ни реальных имен, ни историй жизни, всего лишь располагают той информацией, которую каждый о себе сообщает (зачастую конструирует). Отделив опыт общения онлайн от реальной жизни и реальной идентичности, люди гораздо проще преодолевают барьеры, действуя так, как они никогда бы не позволили себе вести себя в реальной жизни. Любопытно, что для Дж. Хирша с коллегами [19] анонимность, наряду с социальной властью и алкогольной интоксикацией, влияют на познание и поведение человека, способствуя как про-социальным, так и антисоциальным последствиям.

Зная, что поведение не может быть подвергнуто наказанию, человек ведет себя в киберпространстве так, как если бы все процессы, контролирующие поведение, поступки, были бы приостановлены на время. Действуя в интернет-пространстве, человек как бы убеждает себя, что это «не он».

Если принимать во внимание последующие исследования [43], то анонимность указывает на неидентифицируемость участников взаимодействия, т. е. онлайн-партнеры не могут друг друга идентифи-

цировать с точки зрения таких важных параметров быстрой социальной категоризации, как пол, возраст, этническое происхождение, а также ряда менее важных, таких, как род занятий, место жительства и пр.

Невидимость, еще один фактор возникновения растормаживания, связан с тем, что люди, перемещаясь в пространстве Интернета; не видимы, они могут посещать сайты, читать сообщения форумов, комментарии, наблюдать за дискуссией; в отличие от технического персонала, отслеживающего работу сайтов и трафик, рядовые пользователи Интернета могут только догадываться о том, что в настоящий момент еще кто-то читает новости, однако оценить размер и особенности аудитории для них не представляется возможным. Хотя невидимость отчасти и совпадает с анонимностью, у этой составляющей есть одна важная отличительная особенность: в процессе интернет-общения, реализующегося путем обмена сообщениями, отсутствует визуальный контакт, позволяющий человеку понять реакции другого в ответ на собственное сообщение. Эта особенность ситуации общения в сети Интернет способствует возникновению растормаживания.

Асинхронность подразумевает, что участники общения не находятся в ситуации реального времени, каждый может воспользоваться паузой, отвечая на сообщение. Сулер связывает возникновение обеих форм растормаживания с отсроченным ответом, когда индивид может обдумать ответ, подыскивая соответствующие слова. Легко представить, сколько раз можно отредактировать сообщение, меняя содержание и стилистику.

Солипсистическая интроекция. В силу того, что интернет-коммуникация происходит посредством обмена текстовыми сообщениями и в отсутствие какой-либо дополнительной информации о собеседнике, с точки зрения Д. Сулера, реципиент коммуникативного акта наделяет своего собеседника определенными характеристиками, воображая его тем или иным образом, приписывая ему определенную внешность, голос и пр., воображает диалоги с ним. И все это определяется потребностями коммуникатора [38]. Словом, интернет-общение все в большей степени приближается к воображаемому действию, чем к реальности.

Диссоциативное воображение подразумевает разделение двух миров — реального, с его правилами и нормами, и виртуального, своего рода игрового, правила и нормы которого не имеют ничего общего с повседневной жизнью. Выключив компьютер, пользователь Интернета, таким образом, оставляет позади все то, что касается онлайн-активности, будто бы эти миры не имеют никакой связи друг с другом, будто бы люди, которых он категоризирует как «друзей» в социальных сетях, не являются реальными.

Наконец, последний фактор, который Сулер обозначает в связи с возникновением растормаживания, — *минимизация власти и статуса*. В реальном мире у человека имеются средства для распознавания статуса собеседника, в мире виртуальном параметры власти и статуса оказываются скрытыми. Более того, как подчеркивает Сулер, традиционная философия

Интернета такова: Интернет является тем самым пространством, где все равны, у всех есть право голоса, все делятся своими идеями с другими на правах равенства. Изменение властных отношений, расширение прав и возможностей участников интернет-коммуникации отмечается и в других работах [27]. В последующих исследованиях предпринимались попытки не только конкретизировать описанное явление (определяя растормаживание, происходящее онлайн, как поведение или как психологическое состояние), но и операционализировать его, а также проанализировать, какие из факторов предсказывают феномен растормаживания, а какие — нет [13; 24; 26; 41; 42; 44]. Так, в исследовании, реализованном на выборке молодежи ($N = 530$ человек) С. Ву, Т.-Г. Лин и Дж.-Ф. Шин [44], было показано, что только три фактора из шести влияют на возникновение растормаживания, а именно: анонимность, асинхроничность и диссоциированное воображение. Остальные факторы (будь то невидимость, солипсическая интроспекция и минимизация статуса и власти) не оказывают влияния на возникновение эффекта растормаживания.

В работе Р. Удриса [42] на выборке школьников в возрасте от 15 до 18 лет ($N=862$ человек) было показано, что токсическая форма онлайн-растормаживания является предиктором девиантного поведения в Сети, но не предсказывает девиантного поведения в реальном мире. Таким образом, этот факт также говорит в пользу того, что поведение в сети Интернет отличается от поведения в реальном мире; как следствие — попытки предсказать действия человека в реальном мире на основе его поведения в сети Интернет — крайне дискуссионны (здесь мы не принимаем во внимание ту небольшую часть пользователей сети Интернет, действия которых предсказываются на основе «темной триады» [28]).

Растормаживание, возникающее онлайн, представляется возможным рассматривать в связи с троллингом, флеймом, а также кибербуллингом. Как отмечает Р. Удрис [41], кибербуллинг достаточно часто исследуется через личностные диспозиции (и список их достаточно велик), в литературе мало внимания уделяется особенностям взаимодействия в Сети, главной из которых является анонимность. В исследовании ($N=941$ человек в возрасте от 15 до 19 лет) была разработана шкала для измерения эффекта растормаживания онлайн (включавшая оба варианта растормаживания, описанные Сулером), позволившая выявить, что феномен растормаживания (в целом) является важным фактором возникновения кибербуллинга. Причем пункты шкалы разнятся по своей предсказательной силе. Так, невидимость участников взаимодействия в сети Интернет (операционализируемая как отсутствие зрительного контакта) является важным предиктором кибербуллинга. Другим не менее важным предиктором оказывается такой параметр, связанный с растормаживанием, как минимизация власти. Девиантное поведение в сети Интернет воспринимается как ненаказуемое, или отсроченность последствий сводит на нет какие-либо негативные последствия для индивида. Если, вслед

за автором, обращаться к исследованию, в котором сравнивались две формы буллинга, то имеются два варианта объяснения кибербуллинга в связи с минимизацией нормативного фактора. С одной стороны, как пишут Х. Порнари и Дж. Вуд [31], зачинщик кибербуллинга испытывает моральное высвобождение в силу имеющейся дистанции от жертвы, с другой стороны, действия в Сети воспринимаются как игра, это развлечение, которое подчиняется другим правилам (указание на конструкт «другие правила» сравнимо с использованием конструкта ситуативных норм, к которым апеллируют Т. Постмес и Р. Спирс [32]; разведение двух типов ситуаций — в реальной жизни и в Сети — содержательно соответствует диссоциативному воображению, который Дж. Сулер выделяет в своей многофакторной модели растормаживания [38]). Однако наиболее примечательным является тот факт, что в рамках теории социальных представлений Ж.-К. Абриком [12] было показано, что поведение выстраивается в соответствии с представлениями (среди проверяемых предположений: представление о партнере (задаче, а также партнере и задаче) определяет выбор стратегии в ситуации взаимодействия). Так, в экспериментальном исследовании студентам предлагалось взаимодействовать с другим студентом (посредством компьютера) или собственно с компьютером (специальной программой). Гуманизация партнера соответствовала стратегии кооперации, дегуманизация партнера вела к соревнованию. Другой параметр, который варьировался — тип задачи: разрешение проблемы или игра. Как и ожидалось, представление задачи в понятиях решения проблемы предполагает усилие, преодоление трудности, таким образом, выбирается стратегия кооперации. Представление о задаче как об игре предполагает случай, состязание, что ведет к предпочтению стратегии соревнования.

Сочетание параметров (партнер и тип задачи) показало, что стратегия взаимодействия с партнером варьировалась в зависимости от представления о ситуации и о партнере: кооперативная стратегия в наибольшей степени соответствует ситуации решения задачи с другим студентом, а стратегии соперничества в наибольшей степени отдается предпочтение, когда партнером является программа компьютера в ситуации игры [12]. Получается, что представление о задаче как об игре инициирует эту игру со всеми вытекающими последствиями с точки зрения стратегии взаимодействия. Справедливости ради подчеркнем, что во всех случаях реальность в сериях эксперимента Ж.-К. Абрика была таковой, что партнером по взаимодействию была компьютерная программа [12]. И это очень ценное уточнение, ибо не реальность сама по себе, а представление о ней является основой для построения социального поведения. Эта теоретическая традиция, несомненно, обладает богатым объяснительным потенциалом для анализа ситуаций взаимодействия в Интернете, не только потому, что позволяет объяснять связь представлений и социального поведения, связь коммуникаций и представлений, но и потому, что в основе теории лежит

положение о конструировании реальности (и едва ли это положение существует в других объяснительных моделях). Эта идея, с нашей точки зрения, является ключевой при изучении виртуальной реальности, для понимания того, как соотносится поведение в Сети с оным в реальности.

Заключение

Возникновение и широкое распространение Интернета открыло перед человеком целый ряд новых степеней свободы, которых не было ранее: теперь, преодолев пространство и время, он превращается в важного участника разнообразных процессов, от наблюдений за событиями, происходящими за тысячи километров от его местонахождения, до выражения негодования незнакомым участникам взаимодействия.

Новые технологии превратились в культурное средство социализации, в литературе появились новые понятия, будь то *цифровая социализация* или *цифровое поколение* [1]; реальность этого поколения значительно отличается от реальности, в которой социализировались родители [1], что уже нельзя объяснить традиционными проблемами отцов и детей. Мы живем в эпоху визуальной культуры [34], где на смену власти текстов (которая была легитимной для поколения родителей) пришла власть изображений (легитимная для подростково-молодежной среды) [21].

Для понимания последствий, происходящих с человеком в эпоху пятой информационной революции, особенно для рассмотрения соотношения поведения офлайн и онлайн, анализ литературы позволяет обнаружить ряд объяснительных конструктов [12; 20; 28; 42]. Цель настоящей работы заключалась в том, чтобы проанализировать соотношение поведения в сети Интернет с оным в реальности на примере эффекта растормаживания онлайн. Суть этого эффекта сводится к тому, что человек ведет себя в онлайн-коммуникации иначе, говорит и делает то, чего бы

он не позволил себе в реальном общении. Не будучи патологическим явлением, растормаживание может реализовываться в двух формах, не связанных друг с другом. В одном случае (так называемое доброкачественное, или позитивное, растормаживание) человек делится очень личной информацией, раскрывает свои тайны, страхи, не скрывает своего эмоционального состояния, своих переживаний, он старается помочь другому, проявляя крайнюю щедрость и заботу [38]. В другом случае (токсичное, или негативное, растормаживание) человек проявляет грубость в отношении другого, высказывает резкую критику или даже угрозы, посещает сайты, содержание которых связано с насилием, агрессией, по замечанию Сулера, территорию, которую в реальной жизни человек бы не посетил. Обращение к таким конструктам, как деиндивидуализация, сниженные социальные сигналы, самосознание, проливает свет на эффект растормаживания онлайн.

Анализ этого эффекта отчетливо демонстрирует, что попытки отождествлять поведение в Сети с поведением в реальности были бы ошибочными, ибо киберпространство способствует тому, что происходит растормаживание, снижение тех барьеров, которые регулируют поведение субъекта в реальной жизни. Для понимания этого соотношения перспективным видится дальнейшее развитие модели социальной идентичности, приложимой к эффектам деиндивидуализации, ибо, как можно заметить, альтернативные объяснения, будь то модель снижения социальных сигналов, или обращение к самосознанию как объяснительному конструкту, включают деиндивидуализацию в свою объяснительную конструкцию.

Кроме того, идеи теории социальных представлений, как мы могли убедиться выше на примере анализа эксперимента Ж.-К. Абрика [12], чрезвычайно продуктивны для исследования того, как соотносится поведение в Сети с действиями в реальности. В этой связи любопытно получить ответ на вопрос о том, как представляются социальные и ситуативные нормы.

Литература

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. М.: Издательство МГУ. 1990. 239 с.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект пресс. 2000. 288 с.
3. Бudyкин С.В. Информационная безопасность детей и подростков в современном мире: психологические аспекты проблемы [Электронный ресурс] // Психология и право. 2017. Том 7. № 1. С. 13–24. DOI:10.17759/psylaw.2017070102
4. Интернет в России: динамика проникновения. Зима 2017–2018 гг. [Электронный ресурс]. URL: <https://fom.ru/SMI-i-internet/13999> (дата обращения: 26.03.2020).
5. Корепанова И.А. И вновь о параллелограмме развития памяти: данные московской выборки // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2010. № 4. С. 43–60.
6. Лебон Г. Психология народов и масс. М.: Академический проект. 2011. 238 с.

References

1. Ageyev V.S. Mezhhgruppovoye vzaimodeystviye [Intergroup interaction]. M.: Publishing house of Moscow State University. 1990. 239 p. (In Russ.).
2. Andreeva G.M. Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya [Psychology of social cognition]. M.: Aspekt press. 2000. 288 p. (In Russ.).
3. Budykin S.V. Information security of children and adolescents in the modern world: psychological aspects of the problem [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2017. Vol. 7, no. 1, pp. 13–24. DOI:10.17759/psylaw.2017070102. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Internet v Rossii: dinamika proniknoveniya. Zima 2017–2018 gg. [Internet in Russia: penetration dynamics. Winter 2017–2018] <https://fom.ru/SMI-i-internet/13999> (In Russ.)
5. Korepanova I.A. I vnov' o parallelogramme razvitiya pamyati: dannyye moskovskoy vyborki. [And again about the parallelogram of memory development: data from the

7. Мещераков, Б.Г., Моисеева Е.В., Конторина В.В. Параллелограмм развития памяти: не миф, но требует уточнения // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2008. № 1. С. 1–15.
8. Ракитов А.И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России // Вопросы философии. 1994. № 4. С. 14–34.
9. Тхостов А.Ш. Трансформация высших психических функций в эпоху информационного общества. [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=B8FuIeaAWfo> (дата обращения: 26.03.2020).
10. Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации // Психологический журнал. 2005. № 6. С. 16–24.
11. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М.: Институт психологии РАН. 1999. 448 с.
12. Abric J.-C. A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction // *Social representations* / R. Farr, S. Moscovici (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 1984. P. 169–183.
13. Back M.D., Stopfer J.M., Vazire S., Gaddis S., Schmukle S.C., Egloff B., Gosling, S.D. Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization // *Psychological Science*. 2010. Vol. 21. P. 372–374. DOI:10.1177/0956797609360756
14. Cheung C.M.K., Wong R.Y.M., Chan T.K.H. Online disinhibition: conceptualization, measurement, and relation to aggressive // *Thirty Seventh International Conference on Information Systems*, Dublin, 2016.
15. Clark-Gordon C.V., Bowman N.D., Goodboy A.K., Wright A. Anonymity and Online Self-Disclosure: A Meta-Analysis // *Communication Reports*. 2019. Vol. 32. P. 98–111. DOI:10.1080/08934215.2019.1607516
16. Festinger L., Pepitone A., Newcomb T. Some consequences of deindividuation in a group // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1952. Vol. 47. P. 382–389. DOI:10.1037/h0057906
17. Global digital report 2019 — We are social [Электронный ресурс]. URL: <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019> (дата обращения: 26.03.2020).
18. Guegan J. Effets de contexte et modulation des processus sociocognitifs via Internet. Psychologie. Thèse de doctorat en psychologie sociale. Université Paul Valéry — Montpellier III, 2012. 232 p.
19. Hirsh J.B., Galinsky A.D., Zhong C.B. Drunk, powerful, and in the dark: how general processes of disinhibition produce both prosocial and antisocial behavior // *Perspectives on Psychological Sciences*. 2011. DOI:10.1177/1745691611416992
20. Joinson A.N. Causes and implications of disinhibited behavior on the Internet // *Psychology and the Internet* / J. Gackenbach (ed.). Boston, MA: Academic Press, 2007. P. 43–60.
21. Kalmus V. Socialization in the changing information environment: Implications for media literacy // *Media Literacy: A Reader* / D. Macedo, S. R. Steinberg (eds.). New York: Peter Lang, 2007. P. 157–165.
22. Kende A., Ujhelyi A., Joinson A., Greitemeyer T. Putting the social (psychology) into social media // *European Journal of Social Psychology*. 2015. Vol. 45. P. 277–278. DOI:10.1002/ejsp.2097.
23. Kim K.K., Lee A.R., Lee U.-K. Impact of anonymity on roles of personal and group identities in online communities // *Information and Management*. 2019. Vol. 56. P. 109–121. DOI:10.1016/j.im.2018.07.005.
- Moscow sample]. *Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna» = Psychological journal of the International University of Nature, Society and Man «Dubna»*, 2010, no. 4, pp. 43–60. (In Russ.).
6. Lebon G. *Psikhologiya narodov i mass* [Psychology of peoples and masses]. M.: Academic project. 2011. 238 p. (In Russ.).
7. Meshcheryakov, B.G., Moiseyeva Ye.V., Kontorina V.V. Parallelogramm razvitiya pamyati: ne mif, no trebuyet utochneniya [Parallelogram of memory development: not a myth, but requires clarification]. *Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna» = Psychological journal of the International University of Nature, Society and Man «Dubna»*, 2008, no. 1, pp. 1–15. (In Russ.).
8. Rakitov A.I. Novyy podkhod k vzaimosvyazi istorii, informatsii i kul'tury: primer Rossii [A new approach to the relationship of history, information and culture: an example of Russia]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], 1994, no. 4, pp. 14–34. (In Russ.)
9. Tkhostov A.Sh. Transformatsiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy v epokhu informatsionnogo obshchestva [Transformation of higher mental functions in the era of the information society] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=B8FuIeaAWfo> (Accessed 26.03.2020) (In Russ.).
10. Tkhostov A.SH., Surnov K.G. Vliyanie sovremennykh tekhnologiy na razvitiye lichnosti i formirovaniye patologicheskikh form adaptatsii: obratnaya storona sotsializatsii [The influence of modern technologies on personality development and the formation of pathological forms of adaptation: the reverse side of socialization]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2005, no. 6, pp. 16–24 (In Russ.).
11. Shikhirev P.N. *Sovremennaya sotsial'naya psikhologiya* [Contemporary social psychology]. M.: Institute of Psychology RAS. 1999. 448 p. (In Russ.).
12. Abric J.-C. A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. In: R.Farr, S. Moscovici. (eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, pp. 169–183.
13. Back M.D., Stopfer J.M., Vazire S., Gaddis S., Schmukle S.C., Egloff B., Gosling, S.D. Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization. *Psychological Science*, 2010. Vol. 21, pp. 372–374. DOI:10.1177/0956797609360756
14. Cheung C.M.K., Wong R.Y.M., Chan T.K.H. Online disinhibition: conceptualization, measurement, and relation to aggressive. *Thirty Seventh International Conference on Information Systems*, Dublin, 2016.
15. Clark-Gordon C.V., Bowman N.D., Goodboy A.K., Wright A. Anonymity and Online Self-Disclosure: A Meta-Analysis. *Communication Reports*, 2019. Vol.32, pp. 98–111. DOI:10.1080/08934215.2019.1607516
16. Festinger L., Pepitone A., Newcomb T. Some consequences of deindividuation in a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1952. Vol. 47, pp. 382–389. DOI:10.1037/h0057906
17. Global digital report 2019 — We are social. URL: <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019> (Accessed 26.03.2020).
18. Guegan J. *Effets de contexte et modulation des processus sociocognitifs via Internet. Psychologie. Thèse de doctorat en psychologie sociale*. Université Paul Valéry — Montpellier III, 2012. 232 p.
19. Hirsh J.B., Galinsky A.D., Zhong C.B. Drunk, powerful, and in the dark: how general processes of

24. Lapidot-Lefler N., Barak A. The benign online disinhibition effect: could situational factors induce self-disclosure and prosocial behaviors? // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2015. Vol. 9. Article 3. DOI:10.5817/CP2015-2-3
25. Livingstone S., Haddon L., Görzing A., Ólafsson K. With members of the EU kids online network. EU kids online. London. Final report. September, 2011. 54 p.
26. Lowry P.B., Zhang J., Wang C., Siponen M. Why do adults engage in cyberbullying on social media? An integration of online disinhibition and deindividuation effects with the social structure and social learning model // *Information Systems Research*. 2016. Vol. 27. P. 962–986. DOI:10.1287/isre.2016.0671
27. Marzouki Y. La conscience collective virtuelle: un nouveau paradigme des comportements collectifs en ligne // *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* / G. Lo Monaco, S. Delouvé, P. Rateau (eds.). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016. P. 413–415.
28. Moor L., Anderson J. A systematic literature review of the relationship between dark personality traits and antisocial online behaviours // *Personality and Individual Differences*. 2019. Vol. 144. P. 40–55. DOI:10.1016/j.paid.2019.02.027
29. Olick J.K., Robbins J. Social memory studies: from «collective memory» to the historical sociology of mnemonic practices // *Annual Review of Sociology*. 1998. Vol. 24. P. 105–140. DOI:10.1146/annurev.soc.24.1.105
30. Piper S. Workplace toxic online disinhibition. Presented to the interdisciplinary studies program: University of Oregon applied information management, 2015. 48 p.
31. Pornari C.D., Wood J. Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies // *Aggressive Behaviour*. 2010. Vol. 36. P. 81–94. DOI:10.1002/ab.20336
32. Postems T., Spears R. Deindividuation and antinormative behavior: a meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 1998. Vol. 123. P. 238–259. DOI:10.1037/0033-2909.123.3.2381998
33. Prislín R., Crano W. A history of social influence research // *The Handbook of the History of Social Psychology* / A. Kruglanski, W. Stroebe (eds.). New York, NY: Psychology Press, 2012. P. 321–339.
34. Rose G. On the relation between 'visual research methods' and contemporary visual culture // *Sociological Review*. 2014. Vol. 62. P. 24–46.
35. Rückrim G. Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory [Электронный ресурс] // *Cultural-historical psychology*. 2010. Том 6. № 4. С. 30–38. <https://psyjournals.ru/kip/2010/n4/32813.shtml> (дата обращения: 11.09.2020).
36. The formation of a norm in a group situation // *The psychology of social norms* / M. Sherif (ed.). N.Y.: Octagon books, 1965. P. 89–112.
37. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. 2020. DOI:10.21953/lse.47fdeqj01ofo
38. Suler J. The online disinhibition effect // *Cyberpsychology and Behaviour*. 2004. Vol. 7. P. 321–326. DOI:10.1089/1094931041291295
39. Tajfel H. La categorisation sociale // *Introduction à la psychologie sociale* / S. Moscovici (ed.). Paris: Larousse, 1972. P. 272–302.
40. Turner J. Towards a cognitive redefinition of the social group // *Social identity and intergroup relations* / H. Tajfel (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1982. P. 15–40.
- disinhibition produce both prosocial and antisocial behavior. *Perspectives on Psychological Sciences*, 2011. DOI:10.1177/1745691611416992
20. Joinson A.N. Causes and implications of disinhibited behavior on the Internet. In: J. Gackenbach (ed.). *Psychology and the Internet*. Boston, MA: Academic Press, 2007, pp. 43–60.
21. Kalmus V. Socialization in the changing information environment: Implications for media literacy. In: D. Macedo, S.R. Steinberg (eds.). *Media Literacy: A Reader*. New York: Peter Lang, 2007, pp. 157–165.
22. Kende A., Ujhelyi A., Joinson A., Greitemeyer T. Putting the social (psychology) into social media. *European Journal of Social Psychology*, 2015. Vol. 45, pp. 277–278. DOI:10.1002/ejsp.2097.
23. Kim K.K., Lee A.R., Lee U.-K. Impact of anonymity on roles of personal and group identities in online communities. *Information and Management*, 2019. Vol. 56, pp. 109–121. DOI:10.1016/j.im.2018.07.005.
24. Lapidot-Lefler N., Barak A. The benign online disinhibition effect: could situational factors induce self-disclosure and prosocial behaviors? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2015. Vol. 9. Article 3. DOI:10.5817/CP2015-2-3.
25. Livingstone S., Haddon L., Görzing A., Ólafsson K., with members of the EU kids online network. *EU kids online*. London. Final report. September, 2011. 54 p.
26. Lowry P.B., Zhang J., Wang C., Siponen M. Why do adults engage in cyberbullying on social media? An integration of online disinhibition and deindividuation effects with the social structure and social learning model. *Information Systems Research*, 2016. Vol. 27, pp. 962–986. DOI:10.1287/isre.2016.0671
27. Marzouki Y. La conscience collective virtuelle: un nouveau paradigme des comportements collectifs en ligne. In: G. Lo Monaco, S. Delouvé, P. Rateau (eds.). *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016, pp. 413–415.
28. Moor L., Anderson J. A systematic literature review of the relationship between dark personality traits and antisocial online behaviours. *Personality and Individual Differences*, 2019. Vol. 144, pp. 40–55. DOI:10.1016/j.paid.2019.02.027
29. Olick J.K., Robbins J. Social memory studies: from «collective memory» to the historical sociology of mnemonic practices. *Annual Review of Sociology*, 1998. Vol. 24, pp. 105–140. DOI:10.1146/annurev.soc.24.1.105
30. Piper S. Workplace toxic online disinhibition. Presented to the interdisciplinary studies program: University of Oregon applied information management, 2015. 48 p.
31. Pornari C.D., Wood J. Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behaviour*, 2010. Vol. 36, pp. 81–94. DOI:10.1002/ab.20336
32. Postems T., Spears R. Deindividuation and antinormative behavior: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 1998. Vol. 123, pp. 238–259.
33. Prislín R., Crano W. A history of social influence research. In: A. Kruglanski, W. Stroebe (eds.). *The Handbook of the History of Social Psychology*. New York, NY: Psychology Press, 2012, pp. 321–339.
34. Rose G. On the relation between 'visual research methods' and contemporary visual culture. *Sociological Review*, 2014. Vol. 62, pp. 24–46.
35. Rückrim G. Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory. *Cultural-historical psychology*, 2010. Vol. 6, no. 4, pp. 30–38. <https://psyjournals.ru/kip/2010/n4/32813.shtml> (Accessed: 11.09.2020)

41. Udris R. Cyberbullying among high school students in Japan: development and validation of the online disinhibition scale // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 41. P. 253–261. DOI:10.1016/j.chb.2014.09.036
42. Udris R. Psychological and social factors as predictors of online and offline deviant behavior among Japanese adolescents // *Deviant Behavior*. 2017. Vol. 38. P. 792–809. DOI:10.1080/01639625.2016.1197689
43. Vilanova F., Beria F.M., Costa A.B., Koller S.H. Deindividuation: From Le Bon to the social identity model of deindividuation effects // *Cogent Psychology*. 2017. Vol. 4. DOI:10.1080/23311908.2017.1308104
44. Wu S., Lin T.-G., Shih J.F. Examining the antecedents of online disinhibition // *Information Technology and People*. 2017. Vol. 30. P. 189–209. DOI:10.1108/ITP-07-2015-0167
36. Sherif M. The formation of a norm in a group situation. In: M. Sherif (ed.). *The psychology of social norms*. N.Y.: Octagon book, 1965, pp. 89–112.
37. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. *EU Kids Online*. 2020. DOI:10.21953/lse.47fdeqj01ofo
38. Suler J. The online disinhibition effect. *Cyberpsychology and Behaviour*, 2004. Vol.7, pp. 321–326. DOI:10.1089/1094931041291295
39. Tajfel H. La categorisation sociale. In: S.Moscovici (ed.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse, 1972, pp. 272–302.
40. Turner J. Towards a cognitive redefinition of the social group. In: H.Tajfel (ed.). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, pp. 15–40.
41. Udris R. Cyberbullying among high school students in Japan: development and validation of the online disinhibition scale. *Computers in Human Behavior*, 2014. Vol. 41, pp. 253–261. DOI:10.1016/j.chb.2014.09.036
42. Udris R. Psychological and social factors as predictors of online and offline deviant behavior among Japanese adolescents. *Deviant Behavior*, 2017. Vol. 38, pp. 792–809. DOI:10.1080/01639625.2016.1197689
43. Vilanova F., Beria F.M., Costa A.B., Koller S.H. Deindividuation: From Le Bon to the social identity model of deindividuation effects. *Cogent Psychology*, 2017. Vol.4. DOI:10.1080/23311908.2017.1308104
44. Wu S., Lin T.-G., Shih J.F. Examining the antecedents of online disinhibition. *Information Technology and People*, 2017. Vol. 30, pp. 89–209. DOI:10.1080/01639625.2016.1197689

Информация об авторах

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, профессор кафедры клинической и судебной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-6199>, e-mail: innabovina@yandex.ru

Дворянчиков Николай Викторович, кандидат психологических наук, декан факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: dvorian@gmail.com

Information about the authors

Inna B. Bovina, PhD in Psychology, Research Director, Associate Professor, Chair of Clinical and Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-6199>, e-mail: innabovina@yandex.ru

Nikolay V. Dvoryanchikov, PhD in Psychology, Dean of the Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: dvorian@gmail.com

Получена 24.04.2020

Принята в печать 06.11.2020

Received 24.04.2020

Accepted 06.11.2020

ЮБИЛЕИ И ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
ANNIVERSARIES AND MEMORABLE DATES

Владимир Кудрявцев

Вершины Вадима Петровского
(к юбилею психолога)

Однажды юноша весьма нежного возраста, почти ребенок, задался удивительным, совсем не детским вопросом. Он смотрел на горную вершину и размышлял: *в чем моя свобода?* В том, чтобы, преодолев страх (при отсутствии элементарных альпинистских навыков), сделать попытку и взобраться? Или все-таки обуздать в себе стремление подняться к манящей высоте. Заметьте: вопрос состоял не в том, что сильнее — страх или стремление покорить вершину? А — в чем свобода? Иной раз «героизма» для того, чтобы остаться внизу, нужно не меньше, чем для того, чтобы карабкаться по горным откосам. Такова природа человека.

Юношу, который, по сути, поставил «центральную проблему психологии» (Л.С. Выготский, в «Записных книжках») звали Вадим Петровский.

Сегодня профессор Вадим Артурович Петровский, выдающийся психолог и непревзойденный парадоксалист в психологии, мой добрый друг отмечает свое 70-летие.

А вершина — не гора. И уж тем более — не «потолок» твоих возможностей. Сейчас принято просчитывать риски. В определенных границах это необходимо и «работает». В сфере безопасности, к примеру. Эти риски буквально «написаны» на пограничных столбах и заборах. Но даже предостережения, указывающие на эти риски, не всегда останавливают человека. «Осторожно! Злая собака!». А вдруг — добрая? Да и бывает, за забором никакой собаки вовсе нет. Так повесили, для остротки.

Но В.А. Петровский смолodu изучает не те риски, которые прячутся за «забором». Его всегда интересовал самый главный риск — *риск смещения границы и его мотив, бескорыстный, вне привязки к утилитарному интересу*. И это уже не специально психологическая, а фундаментальная теоретико-антропологическая проблема. Ее анализ позволяет ответить сразу на два вопроса: о том, зачем нужна граница, и о том, какие возможности человеческого действия открываются, когда ее смещают.

Был такой эксперимент. Взрослый (психолог) перегораживал комнату стульями. На одной стороне дети-дошкольники могут катать мячик, как хотят, но при одном условии — он не должен закатиться на другую сторону. И вот отдельные малыши, то «случайно упускают» мячик за черту, то «не нарочно» задевают и сдвигают стулья на «запретную» территорию. Тут игра. Дети ничего не узнают о границе, которая просто игровая условность. Но зато сами изобретают некоторые хитроумные приемы действия на «границе». Хотя как «не узнают» о границе? Закатившийся мячик — уже сам по себе сдвинутая ребенком граница, при том, что все стулья — на месте. Просто стулья? Условная социальная норма в виде ряда стульев. Просто укатившийся мячик? Эксперимент с нормой и... со своей свободой в отношении нее. Тут — как с горой. Что легче — попробовать или удержать себя от пробы? Пробы возможностей.

Именно это — проба, эксперимент с собственными возможностями, мотивирует, по В.А. Петровскому, на риск. Не на тот, что можно наперед просчитать. С исходом, который не предсказуем. Как и любые феномены *личности*, которым посвящены замечательные книги и статьи Вадима Артуровича.

Для цитаты: Кудрявцев В.Т. Вершины Вадима Петровского // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 109–110. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160411>

For citation: Kudryavtsev V.T. The Great Achievements of Vadim Petrovsky. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 109–110. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160411>

Ну, а личность, пробуя, экспериментируя, рискуя, продлевает себя. Личность длит себя в своих отражениях — зеркальных и зазеркальных («отраженная субъектность», по В.А. Петровскому). Только зеркала — всегда живые, да и в зазеркальях кипит жизнь, которая, в свою очередь, длит себя в отражаемой личности. Попробуйте поймать личность — она одновременно перед зеркалом, в нем и за... Ловец личности В.А. Петровский сродни ловцу редчайшей жемчужины.

Сложную конструкцию Вадима Петровского можно проиллюстрировать на простом примере, который он сам приводит. Вадим пишет, что улыбка — это своего рода возвращенный дар. Поначалу маленький ребенок «улыбается» непроизвольно, можно сказать, «самопроизвольно». Но взрослый прочитывает в «моторике мелких мышц лица» малыша экспрессию — улыбку и как бы подхватывает ее, улыбаясь в ответ. Улыбка возвращается малышу. И позже становится пропуском в его внутренний мир, который он выдает другим людям. С разными степенями доступа. Иногда — разовым, иногда — постоянным. И человек улыбается большому миру улыбкой разных людей, которые сошлись в его собственной.

В том числе улыбками тех, кого уже нет рядом, но продолжают улыбаться твоей. Вадим Петровский однажды прекрасно написал о своем отце и учителе Артуре Владимировиче Петровском: он не только живет, но и молодеет во мне... Молодеет и, конечно, улыбается улыбкой молодости.

Долгой и доброй молодой улыбки тебе, Друг!

А вершины, которые можешь осилить только ты, — всегда в тебе.

Владимир Кудрявцев

Памяти Виктора Александровича Гуружапова

М.В. Ермолаева

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>, e-mail: mar-erm@mail.ru

Д.В. Лубовский

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Для цитаты: Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Памяти Виктора Александровича Гуружапова // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 111–117. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160412>

In Memory of Victor Alexandrovich Guruzhapov

Marina V. Ermolaeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>, e-mail: mar-erm@mail.ru

Dmitry V. Lubovsky

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

For citation: Ermolaeva M.V., Lubovsky D.V. In Memory of Victor Alexandrovich Guruzhapov. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 111–117. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160412>

Умер друг у меня — вот какая беда...
Как мне жить — не могу и ума приложить.
Я не думал, не верил, не ждал никогда,
Что без этого друга придется мне жить.

Эти строки К. Симонова отражают нашу неутраченную растерянность перед безвозвратностью потери того, кто был душой и сердцем кафедры педагогической психологии. Виктор Александрович вносил в монотонную размеренность буден душевную теплоту и изящество, тонкость чувств и благородство поступков — ту самую неповторимую атмосферу, которая превращала наши рабочие обязанности в праздник. Чутким взглядом художника он видел в общем деле, в каждом из нас, в учениках, в научных проектах и целях лучшее — потенциальные возможности, прекрасные качества, скрытые силы, а все трудное в общем деле оставлял себе. Тем сильнее боль и отчаяние от невосполнимости утраты, которая не утихает по прошествии года. Вы по-прежнему с нами, Виктор Александрович: мы слышим Ваш голос, получаем Вашу помощь, мысленно обращаемся к Вам за советом, имеем счастье видеть Ваши картины — нас много, мы разные, но объединены любовью к Вам, которую мы пытались отразить в наших воспоминаниях.

Виталий Владимирович Рубцов,

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, президент МГППУ

Прошло совсем немного времени с тех пор, как не стало Виктора Александровича Гуружапова. Просто — Виктора. Много лет проработали с ним вместе, шли плечом к плечу, с самых первых дней знакомства, когда встретились в лаборатории В.В. Давыдова в 1972 году, и до последнего дня его жизни.

CC BY-NC

Виктор Александрович совместно с художником Юрием Александровичем Полуяновым работал над курсом «Изобразительное искусство» для начальной школы. Эта работа была интересна для меня тем, что введение школьников в систему понятий изобразительного искусства опиралось на понимание детьми двух условных позиций — «Художник» и «Зритель». Я в то время занимался обоснованием форм организации совместной учебной деятельности при введении в систему начальных понятий физики, и мне было небезразлично, как (за счет каких средств) сами дети начинают понимать замысел взрослого и как в системе взаимодействия взрослого и детей, а также самих детей возникают содержательные смыслы осваиваемых понятий. Мы этот вопрос неоднократно обсуждали с Виктором, и как-то раз он мне сказал: «Виталий, я точно знаю, что пока ученик не понял свою точку зрения, не отличил ее от другого видения предмета, а для меня — не стал и «художником», и «зрителем», у него не появится взгляд на картину как на произведение искусства. Это всегда, по крайней мере, две позиции в одной, и это принципиально для понимания предмета».

Виктор Александрович последовательно и глубоко эту научную позицию диалогичности мысли проводил в жизнь. — И в своей, совместной с Ю.А. Полуяновым, экспериментальной программе, и в условиях экспериментального обучения детей, и в своем подходе к подготовке педагогов, и в блестящей системе художественного развития детей, которую он организовал и сам воплощал в своей «Школе» в Третьяковской галерее.

Спустя много лет начинаешь понимать, что полифония и многоголосие были жизненным кредо Виктора Александровича Гуружапова. Он не просто уважал своих собеседников, оппонентов, друзей и просто знакомых. Он их высоко ценил и понимал их значимость для движения идей. Поэтому быть в компании его соратников, сотрудников, единомышленников означало быть вместе с ним в творческом, профессиональном сообществе, где бьется мысль, где каждый принимает точку зрения другого и поддерживает само сообщество. Вот почему так остро чувствуется, что среди нас нет сегодня Виктора Александровича Гуружапова, просто Виктора, который, как показало время, так много сделал для каждого из нас — обогатил нас своим пониманием, участием, своей мудростью, своей жизнью.

С глубокой признательностью, бесконечным уважением и в память о нем, Виталий Рубцов

Сэсэг Сыреновна Бакшиханова,

*кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии детства
Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова*

Стояла холодная сибирская зима 2010 года; центр города Улан-Удэ утопал в привычных вечерних пробках, благодаря которым я опоздала на встречу с московским профессором. Виктору Александровичу Гуружапову официально меня представила профессор Бурятского государственного университета Римма Дугаровна Санжаева. Они были знакомы со времен обучения в аспирантуре. Виктор Александрович предложил участвовать в обсуждении ФГОС по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», а также учебного плана для профиля «Психология и педагогика начального образования». С этого началось наше сотрудничество и дружба.

За время знакомства В.А. Гуружапов открылся как сын, который очень трепетно и с большим уважением относился к своему отцу. Следующая наша встреча с Виктором Александровичем состоялась опять холодной сибирской зимой, но уже 2011 года. Он приехал навестить своего отца Александра Гуружаповича Гуружапова. Как любящий сын, Виктор Александрович часто его навещал. Наши горожане помнят Александра Гуружаповича Гуружапова, ветерана Великой Отечественной войны, капитана первого ранга, участника морских сражений 1944–1945 годов. Я всегда поражалась: как бурят, выросший в степи, смог стать морским капитаном? Это характеризует неординарную личность отца. Александр Гуружапович в честь 9 мая надевал форму капитана первого ранга, вся грудь была в боевых орденах. Но особым предметом гордости был кортик. Его оставляют на память тем, кто отслужил на флоте 25 лет. 5 марта 2019 года Виктор Александрович приехал в Улан-Удэ для участия в круглом столе, организованном преподавателями и студентами исторического факультета БГУ и посвященном 100-летию со дня рождения А.Г. Гуружапова, который с 1965 года по 1990 год работал в Бурятском государственном педагогическом институте имени Доржи Банзарова старшим преподавателем, доцентом, а затем заведующим кафедрой истории КПСС. Это была наша последняя встреча с уважаемым профессором В.А. Гуружаповым.

Буряты традиционно почитают своих родителей, старших родственников, предков. Виктор Александрович в статье, посвященной проблемам психологического анализа педагогики паломничества в эстетическом воспитании современных детей, вспоминает случай из детства. Это было в 1969 году. Бабушка попросила отца Виктора Александровича отнести на гору Алханай, которая находится в Читинской области, одну из признанных буддийских святынь, несколько предметов из домашнего алтаря. Собралась небольшая компания родственников. Восхождение на гору было спокойным и неторопливым. Люди шли по узкой тропинке, выложенной из мелких обломков скальной породы. Виктора Александровича заинтересовало, кто ее сделал. Ответ нашелся сам собой. В одном месте бортик тропинки слегка обрушился. Отец поправил несколько камушков. Виктор Александрович несколько раз последовал его примеру. Вот так и создавалась и

в течение столетий сохранялась эта дорога к природному храму. Когда возложили бабушкины дары к скале Доржипагма, объекту поклонения рода Гуружаповых, родственники поднялись выше по скале и присели отдохнуть. Открылась удивительная панорама окружающей местности: было видно одиннадцать хребтов. Дядя, муж папиной сестры, вдруг обратился: «Красиво? Запоминай! Такого не увидишь даже в Эрмитаже». Виктор Александрович пишет, что в первый момент он даже опешил, так как ему не приходила мысль сравнивать впечатления от восприятия вещей, созданных рукой человека и дикой природой. Но в данной ситуации он почувствовал, что дядя в чем-то прав. Ведь люди задолго до него проложили сюда дорогу. Пейзаж стал восприниматься им как произведение предков. В свете личности Виктора Александровича эта ситуация характеризует его как истинного представителя культурно-исторической и деятельностной психологии. Он указывает, что исходным положением постановки проблемы паломничества может быть рассмотрение объекта поклонения именно как артефакта. Поэтому необходимо анализировать деятельность человека по освоению данного сложного структурированного объекта с точки зрения формирования некоторой модели данного объекта. И это вполне возможно в рамках теории деятельности и культурно-исторической психологии. Меня всегда поражала способность профессора Гуружапова к культурно-историческому и системно-деятельностному анализу психологических явлений и фактов. Виктор Александрович в ходе научно-практических конференций и мастер-классов демонстрировал блестящий образец культурно-исторического анализа на примере разбора художественных произведений, учебной деятельности учащихся, представлений старших школьников России о становлении российской государственности и даже особенностей восприятия исторических дат.

По прошествии десяти лет сотрудничества с Виктором Александровичем я стала понимать, что с ним связана целая эпоха. Это было время разработки и внедрения ФГОС по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», работа в учебно-методическом объединении по психолого-педагогическому образованию, участие в реализации проекта «Разработка и апробация новых модулей основных образовательных программ магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки — Психолого-педагогическое образование), предполагающих увеличение научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней» (2014—2015 г.). Особо памятным является проведение всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Проблемы кросскультурных исследований в психологии и педагогике образования», проходившей 31 июля — 4 августа 2017 года в Педагогическом институте Бурятского государственного университета. Организаторами конференции выступили факультет психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета, факультет психологии 1-го Римского университета Ла Сапиенца, педагогический институт Бурятского государственного университета. География участников была обширна: Рим, Москва, Сургут, Екатеринбург, Иркутск, Улан-Удэ. Выступали профессор Виктор Александрович Гуружапов и представители 1-го Римского университета Ла Сапиенца Пьетро Лучисано, Мария Серена Веджетти, Гуидо Бенвенуто. Конференция была организована благодаря сотрудничеству В.А. Гуружапова с преподавателями 1-го Римского университета Ла Сапиенца и запомнилась участникам тем, что анализ проблем кросскультурных исследований в психологии и педагогике образования прошел с позиций культурно-исторической российской и итальянской психологии.

Виктор Александрович оставил особый след в образовательном пространстве Республики Бурятия. Это сотрудничество с МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32 г. Улан-Удэ». В 1995 году министр образования и науки Республики Бурятия профессор С.Д. Намсараев поставил задачу: создать экспериментальное учебное заведение, где могла бы отрабатываться перспективная для региона модель школы на основе достижений общего, среднего и дошкольного образования. Коллегия Министерства образования и науки Республики Бурятия от 7 апреля 1995 года объявила о создании Республиканской школы-лаборатории культурно-исторического типа «Образование 21 века». Научным руководителем школы стал профессор В.А. Гуружапов, а сама школа — Федеральной экспериментальной площадкой развивающего обучения по Д.Б. Эльконину—В.В. Давыдову. Это была одна из первых попыток внедрения технологии развивающего обучения в Республике Бурятия. МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32 г. Улан-Удэ» и по настоящее время является лидером школьного образования Республики Бурятия и гордится своей историей, а также сотрудничеством с В.А. Гуружаповым.

Жизненный путь профессора Виктора Александровича тесно связан не только с Забайкальским, но и с Приангарским регионом. Он учился на математическом факультете Иркутского государственного университета. В 2017 году он прислал свое эссе «Над одним из островов моей памяти. Заметки на полях пьесы «Прощание в июне» А. Вампилова», где профессор вспоминает жизнь в Иркутске в 1966—1972 годах. Это город и мое студенчество, и он очень дорог мне. Поэтому благодаря образному языку автора я очень четко представила места дислокации героев. В.А. Гуружапов в эссе проводит параллель между героями пьесы А. Вампилова и Иркутском конца 60-х — начала 70-х годов XX века. Профессор так и пишет: «Первый пласт воспоминаний ..., второй пласт воспоминаний ...». Так, переходя от одной мизансцены пьесы А. Вампилова к другой, автор как будто совершает круги полета над одним из островов своей памяти. В его сознании непроизвольно всплывают множество образов людей, с которыми он встречался в Иркутске, порой случайно, в университете, в общежи-

тии, на улице. В большинстве случаев люди были добры к нему. Прошло много лет. И автор вопрошает: «Что с ними стало, где они сейчас?». В этом эссе раскрываются эстетика сознания Виктора Александровича, тонкая организация его личности.

В завершении хочется сказать, что Виктор Александрович — человек многих ипостасей. Он был одним из ярких представителей культурно-исторической и деятельностной психологии, мудрым наставником, идейным вдохновителем проектов, писателем и журналистом, очень любил гору предков Алханай и Третьяковскую галерею, город Рим и озеро Байкал, хороший кофе и дружескую беседу. И это мой пласт десятилетних светлых воспоминаний о нем.

Лхама Раднабазаровна Рабданова,

Ректор Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Агинский институт повышения квалификации работников социальной сферы Забайкальского края»

В инновационной инфраструктуре системы образования Забайкальского края накоплен значительный опыт разработки и применения на практике системно-деятельностного содержания общего образования, остро востребованного в условиях введения и реализации ФГОС. Особо ценными и значимыми для педагогического сообщества края, Агинского Бурятского округа стали практики совместной деятельности с нашим земляком, великим ученым Виктором Александровичем Гуружаповым, доктором психологических наук, профессором Московского государственного психолого-педагогического университета.

В 2014–2015 годах ГАУ ДПО «Агинский институт повышения квалификации работников социальной сферы Забайкальского края» при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Забайкальского края, администрации Агинского Бурятского округа совместно с профессором В.А. Гуружаповым инициировал проведение курсов повышения квалификации управленческих и педагогических работников Забайкальского края по распространению образовательных практик ведущих школ на основе деятельностного подхода в рамках реализации проекта МГППУ «Разработка системы распространения образовательных практик школ, реализующих ООП НОО, ООО в рамках ФГОС и показавших наилучшие результаты в международных сравнительных исследованиях качества образования, через мероприятия повышения квалификации и поддержки профессионального развития».

Более 180 руководителей и педагогических работников образовательных организаций региона, сотрудники муниципальных методических служб стали участниками образовательных событий, создания контрольно-измерительных материалов для оценки метапредметных результатов, задач разной предметной сложности, разработки проектов, современных уроков. Виктор Александрович особое внимание уделял психолого-педагогической поддержке практики внедрения ФГОС общего образования.

За период нашей совместной работы с Виктором Александровичем установлено деловое сотрудничество со школами, и это, несомненно, отразилось в их достижениях, в реализации инновационных программ и проектов на региональном и федеральном уровнях.

Педагогическое сообщество Агинского Бурятского округа Забайкальского края глубоко благодарно и признательно сотрудничеству с уважаемым Виктором Александровичем, возможности профессионального общения с последователем учения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Многогранная и яркая личность Виктора Александровича, великого ученого-психолога, эксперта, мудрого и творческого наставника, останется в памяти каждого из нас.

Фарит Суфиянович Сафуанов,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой клинической и судебной психологии факультета юридической психологии МГППУ

Виктор — мой однокурсник. Он сразу выделялся среди нас, вчерашних школьников, не только возрастом, но какой-то спокойной мудростью, изяществом, вовлеченностью во «взрослый» психологический мир. Он, будучи студентом, уже работал и общался с В.В. Давыдовым и другими именитыми психологами Психологического института. В то время он для меня олицетворял образ «старшего брата» в науке. Не скажу, что наши профессиональные интересы сильно пересекались, но личностное общение с ним было всегда интересно. Когда мы стали вместе работать в МГППУ (а кабинеты наших деканатов находятся практически друг против друга), такое общение стало более тесным и частым, мы находили время для обсуждения профессиональных и иных тем и вне стен университета. Я знаю о его выдающихся достижениях в педагогической психологии, но для меня Виктор ценен прежде всего как гармоничный человек, который, будучи человеком мира, чтит свои национальные корни, сочетал в себе глубокое понимание искусства с математическим стилем мышления, европейскую образованность с буддистской мудростью.

Игорь Николаевич Федекин

*кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики
и психологии факультета педагогики и психологии Набережночелнинского государственного
педагогического университета*

Познакомился я с Виктором Александровичем очень давно, в первой половине 90-х годов. Сблизились мы окончательно в сентябре 2009 года. Тогда он согласился поработать с несколькими коллегами из Набережных Челнов над совместным научным проектом. И два года работы над этим проектом стали для меня еще и открытием Виктора Александровича. Он оказался чрезвычайно добрым человеком, очень доброжелательным. Когда нам случалось бывать в Москве, а было это достаточно часто, он всегда брал на себя культурную часть нашей программы визита. Он во многом открыл для меня культурную Москву, показал многие музеи, картинные галереи. Водил нас часто на джазовые концерты. Его пешие прогулки по Москве, в которых он сам исполнял роль экскурсовода, никогда не забыть. Он никогда не повторялся в своих маршрутах. Особенно трогательно он радовался, когда изредка показывал нам выставки своих акварелей. Всегда буду жалеть, что так и не получилось по его приглашению побывать на Байкале.

Леонид Константинович Максимов,

*доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии
ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»*

Лариса Викторовна Максимова,

*старший преподаватель кафедры педагогической психологии ГАОУ ДПО
«Волгоградская государственная академия последипломного образования»*

Наше активное сотрудничество с Виктором Александровичем Гуружаповым началось в особый период развития Российского образования (с 1991 по 2005 год), характеризующегося активной работой педагогических коллективов школ России по внедрению в практику авторских методик и технологий, разработанных в рамках образовательной системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Одним из регионов России, в котором активно велась такая работа, стал Ханты-Мансийский автономный округ (Югра). В 1992 году в г. Нижневартовске, на базе школы-гимназии № 15 была создана «Лаборатория психологии учебной деятельности младших школьников и младших подростков» (руководитель — доктор психологических наук Л.К. Максимов). Одним из сотрудников этой лаборатории стал Виктор Александрович Гуружапов. Он обеспечивал освоение учителями программы развивающего обучения изобразительно-му искусству младших школьников (программа Ю.А. Полуянова). Приезды Виктора Александровича в Нижневартовск были особым событием для учителей ИЗО и студентов художественно-графического факультета Нижневартовского педагогического института. На занятиях, проводимых В.А. Гуружаповым, учителя и студенты осваивали содержание учебного предмета, формы развития художественной деятельности младших школьников (например, обсуждение рисунков с позиции «учитель—ученик», восприятие своего рисунка «глазами другого человека» с позиций «художника» или «зрителя», и др.). Учителя ИЗО с большим удовольствием приглашали Виктора Александровича на свои уроки, совместно анализировали их: выделяли успехи и неудачи, намечали пути устранения ошибок. При этом они восхищались его великолепным знанием содержания учебного предмета, умением организовать деятельность учителей и учащихся на уроках различного типа.

Еще одно воспоминание связано с периодом научной работы Виктора Александровича в Третьяковской галерее: он проводил для нас экскурсию, завершением которой стало обсуждение значения творчества, искусства для развивающего обучения. И в этом случае снова — высочайший профессионализм, широта кругозора и элегантность!

Марина Алексеевна Егорова,

*кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогическая психология»
имени профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования» МГППУ*

Деловые отношения между людьми, имеющими давние личные связи, складываются особым образом — доверительно и в то же время более ответственно в плане протекционизма. Такими последние 20 лет были наши с Виктором отношения. Жизнь объединила нас психологическими узами в радушных аудиториях и коридорах факультета психологии МГУ, в историческом центре Москвы. Но даже в те стабильные застойные времена мы, студенты главного вуза страны, уже чувствовали «ветер перемен» и были готовы к ним. Позднее Виктор написал, обращаясь в своих воспоминаниях к той эпохе: «Мир предстал передо мной в многообразных проявлениях (конкретизациях) исходных содержательных абстракций. Был четко осознаваемый интел-

лектуальный порыв — хотелось докапываться до причин явлений окружающей действительности»¹. И таким Виктор был всю жизнь — пронизательным исследователем, деятельным ученым, лирическим художником. В одном из своих эссе (любимом литературном жанре В.А.) он обращается к волнующей его теме поиска смыслов и значений бытия человека. Слова Виктора Александровича сейчас звучат для нас как напутствие: «Перспективы решения проблемы интеллектуального одиночества видятся нами в коллективном творчестве людей. Вместе с тем часто совершаемая ошибка заключается в том, что страдающая душа ищет только общения, а искать надо еще объект, точнее, его создавать. Это под силу мыслящему человеку. На пути этих исканий иногда нужна передышка. Тут, действительно, может помочь понимающий собеседник. А дальше — в путь. Дорогу осилит идущий»².

Светлана Петровна Санина,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология»
имени профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования» МГППУ*

Я часто бывала у Виктора Александровича на лекциях. Особенно запомнились занятия, на которых он со студентами-психологами рассматривал основные моменты учебной деятельности младших школьников как реальные феномены и обсуждал, что означает «мыслить теоретически». Он показывал студентам, как научиться замечать даже самые малозаметные детали, ведь именно они иногда позволяют лучше понимать происходящее. Он вникал в самое существо дела, и это проявлялось во всем: в оценке политических событий, в кафедральных делах и житейских ситуациях, и даже в его увлечениях. Будучи прекрасным эссеистом, он очень тщательно подбирал необходимые слова. Он говорил, что для психолога найти точное и выразительное слово является особым искусством. При обсуждении дел на заседаниях кафедры бывало, что кто-то чем-то был недоволен. Но Виктор Александрович всегда очень мудро выходил из ситуации. Он учил нас теоретическому отношению к делу. И часто заканчивал встречи напутственными словами: «Нас ждут великие дела!» И мы верили ему, потому что именно такими делами он занимался сам.

Владимир Леонидович Соколов,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология»
имени профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования» МГППУ*

С Виктором Александровичем неразрывно связаны 23 года моей жизни, и ему я обязан всем в части моей научной судьбы, связанной с педагогической психологией. Мы познакомились в 1996 году, когда в нашей школе было организовано обучение в начальных классах по системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Виктор Александрович курировал преподавание математики, проводил экспертизу учебного процесса. С его помощью мы раскрывали для себя секреты развивающего обучения. Позже Виктор Александрович стал научным руководителем моего диссертационного исследования. Наш эксперимент был посвящен изучению развития теоретического мышления младших подростков на уроках математики. Он умел руководить так, что создавалось ощущение совместного решения задачи. Придя в 2001 году работать преподавателем на кафедру педагогической психологии МГППУ, возглавляемую Виктором Александровичем, я смог принять участие в различных психолого-педагогических проектах под его руководством. Вместе с ним мы создавали электронное приложение к учебнику по математике для начальной школы, разрабатывали задания для диагностики метапредметных компетенций, создавали уникальную компьютерную программу — симулятор педагогической деятельности. Как заведующий кафедрой, Виктор Александрович всегда был демократичным, общительным, умел увлечь сотрудников новыми научными идеями и всегда поражал своим широким кругозором.

Татьяна Анатольевна Егоренко,

*кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Педагогическая психология»
имени профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования» МГППУ*

При воспоминании о Викторе Александровиче встает перед глазами образ активного, интересующегося и многогранного человека. Он был ученым-исследователем, экспертом в области образования, тонким ценителем искусства и великим педагогом. Вспоминается наш совместный поход со студентами в музей «Пресня», как он с легкостью заменил экскурсовода и провел интереснейшую экскурсию, посвященную среднему об-

¹ Мы и Мир. Психологическая газета. 2006. № 120.

² Там же.

разованию в XX веке. Впечатленные студенты не хотели покидать выставку и засыпали Виктора Александровича вопросами, а он, с блеском в глазах и большим энтузиазмом, на них отвечал. Виктор Александрович был основателем, идейным вдохновителем и бессменным руководителем кафедры «Педагогическая психология» Московского государственного психолого-педагогического университета. Являясь учеником и продолжателем идей В.В. Давыдова, он всегда был нацелен на «развитие». Множество идей, разработок и проектов нашли свое воплощение под его руководством. Бесценным является его личный вклад в современную психологию образования. Имя Виктора Александровича Гуружапова навсегда вошло в историю российской педагогической психологии.

* * *

Спасибо Вам, что Вы были с нами, дорогой Виктор Александрович!

Информация об авторах

Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>, e-mail: mar-erm@mail.ru

Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex

Information about the authors

Marina V. Ermolaeva, Doctor of Psychology, Professor, UNESCO Chair “Cultural-historical psychology of childhood”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>, e-mail: mar-erm@mail.ru

Dmitry V. Lubovsky, PhD in Psychology, Professor, Chair of Educational Psychology named after prof. V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Получена 19.07.2020

Received 19.07.2020

Принята в печать 06.11.2020

Accepted 06.11.2020

РЕЦЕНЗИИ
REVIEWS

**История личности и личность в истории:
к 20-летию выхода в свет монографии А.В. Толстых
«Опыт конкретно-исторической психологии личности»**

В.А. Ильин

Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ),
г. Москва, Российская федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7784-5616>; e-mail: 0405@mail.ru

Представлены основные положения оригинальной концепции развития личности, разработанной А.В. Толстых, относительно малоизвестной на сегодняшний день по причине раннего ухода из жизни этого видного представителя культурно-исторической традиции в психологии. Показано, что в рамках концепции А.В. Толстых процесс развития личности представляет собой трехфазную динамическую структуру, направленную на интеграцию индивида с родом в качестве полноценного субъекта родовой жизни — «исторической, культурной, социальной». Охарактеризована использованная А.В. Толстых методология, основанная на полидисциплинарном подходе к исследованию психологических феноменов, которая позволила ему успешно разрешить ряд фундаментальных проблем, связанных с изучением феноменологии личности и тем самым внести реальный вклад в развитие культурно-исторической психологии. Обоснована целесообразность использования работы А.В. Толстых в качестве оригинального и, более того, уникального учебника для углубленного изучения развития личности, как в рамках собственно культурно-исторической концепции, так и в широком персонологическом и социально-психологическом контекстах.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, конкретно-историческая психология, личность, феноменология личности, развитие личности.

Для цитаты: Ильин В.А. История личности и личность в истории. К 20-летию выхода в свет монографии А.В. Толстых «Опыт конкретно-исторической психологии личности» // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 118–121. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160413>

**History of Personality and Personality in History:
On the 20th Anniversary of the Publication
of the Monograph by A.V. Tolstykh “The Experience
of Concrete Historical Psychology of Personality”**

Valery A. Ilyin

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7784-5616>; e-mail: 0405@mail.ru

The article presents the main provisions of the original concept of personality development by A.V. Tolstykh, relatively little known today due to the early death of this prominent representative of

the cultural-historical tradition in psychology. It is shown that within the framework of A.V. Tolstykh, the process of personality development is a three-phase dynamic structure aimed at integrating the individual with the mankind as a full-fledged subject of ancestral life — “historical, cultural, social”. The article describes the methodology based on a polydisciplinary approach to the study of psychological phenomena used by A.V. Tolstykh which allowed him to successfully solve a number of fundamental problems associated with the study of the phenomenology of personality and, thereby, make a real contribution to the development of cultural-historical psychology. We argue that the monograph by A.V. Tolstykh is an essential and even unique textbook for an in-depth study of personality development, both within the framework of the cultural-historical concept itself, and in a wide personal and socio-psychological context.

Keywords: cultural-historical approach, concrete-historical psychology, personality, personality phenomenology, personality development.

For citation: Ilyin V.A. History of Personality and Personality in History: On the 20th Anniversary of the Publication of the Monograph by A.V. Tolstykh “The Experience of Concrete Historical Psychology of Personality”. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 118–121. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160413>

Когда-то, увы, уже много лет назад, мне, тогда еще молодому доценту, кто-то из студентов задал неожиданный вопрос, повергший меня в состояние легкой прострации: «А почему культурно-историческая концепция? Где там история и культура?». Впервые, мои курсы никак не были связаны со школой Л.С. Выготского, именно поэтому такой вопрос был полной неожиданностью, и, во-вторых, имея в то время довольно поверхностное представление о культурно-исторической теории, я, правда, не знал, что ответить по существу. И тут меня осенило: «Культура и история — в книге А.В. Толстых “Опыт конкретно-исторической психологии личности”».

В текущем году исполнилось 20 лет со дня выхода в свет этого, несомненно, главного труда А.В. Толстых. Писать в некотором смысле рецензию на работу, опубликованную 20 лет назад, жанр несколько необычный, но и сама эта работа тоже необычна, более того, незаурядна. Попытаемся обосновать этот тезис.

Как театр «начинается с вешалки», так и книга, во всяком случае для читателя, начинается с названия. Ключевым словом здесь является «опыт». И этот термин отражает не только собственно содержание, но и диалектичность работы А.В. Толстых. При внимательном прочтении легко заметить, что «опыт» представлен в ней в двух ипостасях. Это и конкретный, завершённый исследовательский акт, реализованный, заметим, с использованием инновационных на тот момент подходов и методов, и в этом смысле речь идет о полноценной научной монографии; и одновременно это обобщенное, систематизированное знание, что позволяет рассматривать книгу как своеобразный, опять-таки новаторский по структуре и содержанию, учебник. На последнее обстоятельство прямо указывает, кстати сказать, и сам автор: «Я — помня свое обязательство говорить с каждым читателем, а не только с профессионально подготовленными — буду, может быть, избыточно подробен в изложении фактуры различных подходов, в чем-то использую ходы, характерные для учебников» [1, с. 83–84].

При этом две обозначенные линии в работе А.В. Толстых отнюдь не параллельны — невозможно указать, что вот со страницы такой-то по такую-то — монография, а вот на этих — учебник. Нет, эти две линии не просто взаимосвязаны, они интегрированы друг с другом, образуя диалектическое единство, обуславливающее неординарность труда А.В. Толстых даже в формально-жанровом отношении. Далее мы попытаемся на конкретных примерах показать, как это реализуется в содержательном аспекте в работе А.В. Толстых.

Все начинается с углубленного, развернутого анализа происхождения самого понятия «личность» и трансформации восприятия возраста как специфической социальной характеристики индивида в истории человечества. И это не упражнение в филологии, семасиологии, философии, культурологии ест., призванное продемонстрировать эрудицию автора. И не дань странноватой традиции, характерной для советских учебников, начинать любой разговор даже на узкоспециальные темы с «преданий старины глубокой» — о чем только не писали Платон с Аристотелем.

В данном случае на практике демонстрируется следование новаторскому на момент написания работы подходу — полноценное изучение сложного психосоциального феномена, такого, как личность, может быть только полидисциплинарным, основанным на системном анализе данных широкого спектра гуманитарных наук, что, разумеется, не только не исключает, но предполагает наличие «стержневой», системообразующей концепции — в противном случае, с большой вероятностью, «на выходе» получится дурная эклектика. В рассматриваемой работе это именно культурно-историческая концепция.

Совершенно закономерно, в рамках такого подхода, наиболее полно и наглядно, если угодно, буквально, реализуется принцип историзма в конкретном исследовании психосоциальной проблематики. При этом А.В. Толстых знакомит читателя с обширной фактологией, в значительной части малоизвест-

ной даже специалистам. Причем подчеркнем это еще раз, именно в виде описания процесса и результата реализации исследовательской программы, а не в классическом «учебниковом» формате — набора фактов, обязательных к запоминанию и воспроизведению.

И еще на одном немаловажном моменте стоит хотя бы кратко остановиться, характеризуя эту часть работы А.В. Толстых. Представляется, что главу, посвященную истории возраста и поколений, вполне правомерно рассматривать как первое оригинальное отечественное исследование в жанре психохистории — опять-таки достаточно новым на тот момент, но уже популярном в зарубежной психологической науке.

Далее, опираясь на данные и выводы первой части исследования, А.В. Толстых предлагает авторскую концепцию развития личности. При этом, позиционируя себя как представителя культурно-исторической школы, он, что выглядит совершенно закономерным в свете уже сказанного, далеко выходит за пределы данной парадигмы. В частности, он подвергает развернутой и убедительной критике известный тезис А.Н. Леонтьева «личностью не рождаются, личностью становятся», на протяжении многих лет являвшейся, по сути дела, догмой в рамках культурно-исторической концепции.

Будучи убежденным сторонником деятельностного подхода, согласно которому «развитие личности есть освоение культуры через обучение и воспитание» и, если соглашаться с этой точкой зрения, личностью действительно «не рождаются», А.В. Толстых задает совершенно обоснованный вопрос: «... в чем же причина, толкающая индивида на этот путь присвоения, если она не “внутри” него, если цель развития личности отчуждена от индивида?» [1, с. 95]. И в своей работе он дает и обосновывает авторский ответ на поставленный вопрос, разрешая тем самым обозначенное противоречие.

По мысли А.В. Толстых, «... личность есть то, что наследует человек в момент своего рождения. Рождаясь, человек не только вносит в мир унаследованную от родителей психофизиологическую организацию и тем самым вступает в процесс физического взаимодействия со средой; он не только наследует определенное социальное происхождение и положение — вступая во взаимодействие с социумом; он наследует личность и потом вступает в историческую реальность. ... “Личностью не рождаются” в том обыденном смысле слова, в каком “личность” равна по смыслу “индивидуальности” — обособившееся, довлеющее себя самосознание. “Личностью рождаются” в том смысле, в каком родившийся индивид потенциально равен роду» [1, с. 96]. Иными словами, в момент рождения ребенок представляет собой своего рода матрицу, «чистую личность», в которой имплицитно заложены внутренний план и предпосылки развития. Несложно заметить, что данная идея переключается с эпигенетическим принципом развития, сформулированным Э. Эриксеном, — неслучайно А.В. Толстых уделял особое внимание популяризации в отече-

ственной психологии работ и идей этого на тот момент «неизвестного классика».

При этом, если Э. Эриксон рассматривал процесс и результат индивидуального развития в контексте социогенеза, причем, прежде всего, социогенеза на макроуровне, то, как видно из приведенной цитаты, у А.В. Толстых на первый план выступает взаимосвязь процессов онто- и филогенеза.

Согласно схеме развития, предложенной А.В. Толстых, «... первоначально развитие личности есть переход от простого, неразделенного тождества индивида и рода к обособлению как выделению единичности, простого Я» [1, с. 98]. Однако конечной целью и одновременно движущей силой процесса развития личности выступает «... восстановление тождества с родовыми определениями, т. е. становление субъекта исторической, культурной и социальной деятельности» [1, с. 97]. Зафиксируем этот принципиальный момент — мы еще вернемся к нему чуть ниже.

Таким образом, процесс развития личности, по А.В. Толстых, можно, с известной степенью условности (в своей работе он неоднократно подчеркивает, что данный процесс носит не линейно-поступательный характер, а представляет собой последовательность качественных изменений как результатов разрешения возрастных кризисов), рассматривать в виде динамической трехфазной структуры. От изначальной инфантильно-архаичной принадлежности к роду («чистая личность») через обособление и становление самосознания («индивид») к достижению интеграции с родом на качественно ином уровне как субъекта родовой жизни — исторической, культурной, социальной («развитая личность»).

Чисто внешне тут напрашивается параллель с процессом индивидуации, описанном К.Г. Юнгом. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживается принципиальное различие. Если индивидуация — процесс, хотя и подверженный средовым влияниям, но все-таки интрапсихический, то движение от «чистой личности» к «развитой личности» — процесс реализующийся в социальном взаимодействии и деятельности развивающегося субъекта.

Заметим, что предложенная А.В. Толстых схема личностного развития позволяет по-новому подойти к решению целого ряда актуальных прикладных проблем не только возрастной, но и социальной психологии, в частности, сепарации индивида от родительской семьи, межличностных отношений в группе, взаимодействия субъектов совместной деятельности и т. п. В свою очередь, это позволяет выделить еще одно серьезное достоинство новаторской методологии, использованной А.В. Толстых. Применение полидисциплинарного подхода в исследовании конкретной психологической проблематики, в данном случае феномена личности, потенциально позволяет выявить закономерности, актуальные для решения широкого спектра научных проблем.

Мы остановились лишь на нескольких, ключевых на наш взгляд, моментах, характеризующих книгу А.В. Толстых как незаурядный труд незаурядного ученого.

В заключение необходимо сказать, что сам автор отнюдь не считал тему исчерпанной: «Даже окончив эту изрядную по объему своему рукопись, я не могу сказать, что высказался по предмету исчерпывающе и совершенно по форме. ... Безусловно, я вернусь к мо-

тивам этой книги в своих будущих публикациях» [1, с. 19]. К сожалению, судьба рассудила иначе. Думается, что знакомство с трудом профессора А.В. Толстых сподвигнет некоторых из студентов, задающих вопросы, продолжить его дело.

Литература

1. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб.: Алетея, 2000. 288 с.

References

1. Tolstykh A.V. Opytkonkretno-istoricheskopsikhologii lichnosti [Experience of concrete historical psychology of personality]. Saint Petersburg: «Aleteiya», 2000. 288 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Ильин Валерий Александрович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7784-5616>, e-mail: 0405@mail.ru

Information about the author

Valery A. Ilyin, PhD in Psychology, Professor, Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7784-5616>, e-mail: 0405@mail.ru

Получена 30.10.2020

Принята в печать 06.11.2020

Received 30.10.2020

Accepted 06.11.2020