

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 4/2023

международный научный журнал
International Scientific Journal

<https://psyjournals.ru/journals/chp>

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

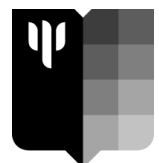
2023. Том 19. № 4

Cultural-Historical Psychology

2023. Vol. 19, no. 4

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



культурно-историческая ПСИХОЛОГИЯ

международный научный журнал

№ 4 / 2023

International Scientific Journal
«Cultural-Historical Psychology»

EDITORIAL BOARD

Elkonin B.D. (Russia) – Editor-in-Chief
Shvedovskaya A.A. (Russia) – Executive Secretary
Akhutina T.V. (Russia), Belinskaya E.P. (Russia),
Venger A.L. (Russia), Dafermos M. (Greece),
Daniels H.R. (UK), Zavershneva E.Y. (Russia),
Kudryavtsev V.T. (Russia), Leontyev D.A. (Russia),
Maidansky A.D. (Russia), Makhnach A.V. (Russia),
Nechaev N.N. (Russia), Perret-Clermont A.-N. (Switzerland),
Petrovskiy V.A. (Russia), Reed M.J. (UK),
Rubtsova O.V. (Russia), Salmina N.G. (Russia),
Sokolova E.T. (Russia), Tolstykh N.N. (Russia),
Falikman M.V. (Russia), Fidalgo S.S. (Brazil),
Kholmogorova A.B. (Russia), Khukhlaev O.E. (Russia)

EDITORIAL COUNCIL

Rubtsov V.V. (Russia) – Head of Editorial Council
Margolis A.A. (Russia) – Deputy Head of Editorial Council
Asmolv A.G. (Russia), Vegetti S. (Италия),
Veresov V.V. (Australia), Verch J. (USA),
Kozulin A. (Israel), Cole M. (USA),
Lektorsky V.A. (Russia), Ludvigsen S. (Norway),
Plakitsi K. (Greece), Smolka A.L.B. (Brazil),
Tsukerman G.A. (Russia)

Secretary:
Meshkova N.V.

FOUNDER & PUBLISHER:
Moscow State University of Psychology and Education
(MSUPE)

Editorial office address:
Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27
Fax: +7 495 632-92-52
E-mail: kip@mgppu.ru
Web: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

«CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY»

Indexed in:
Higher Qualification Commission of Education
and Science of the Russian Federation, VINITI, Russian
Science Citation Index, PsycInfo, EBSCO, ProQuest,
Web of Science (ESCI), Scopus.
The journal is affiliated to the International Society
for Cultural and Activity Research (ISCAR)

Founders:
V. Zinchenko, **V. Rubtsov**, **A. Margolis**, **B. Mescheryakov**,
V. Munipov

Published quarterly since 2005
The mass medium registration certificate:
PI No FC77-67757 from 17.11.2016
License No 01278 of 22.03.2000

Format A4
1000 copies

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and
images are the property of MSUPE and copyrighted. Using
reprints and illustrations is allowed only with the written
permission of the publisher.

© MSUPE 2023, № 3

Международный научный журнал
«Культурно-историческая психология»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Эльконин Б.Д. (Россия) – главный редактор
Шведовская А.А. (Россия) – ответственный секретарь
Ахутина Т.В. (Россия), Белинская Е.П. (Россия),
Венгер А.Л. (Россия), Дафермос М. (Греция),
Дэниелс Г.Р. (Великобритания), Завершнева Е.Ю. (Россия),
Кудрявцев В.Т. (Россия), Леонтьев Д.А. (Россия),
Майданский А.Д. (Россия), Махнач А.В. (Россия),
Нечаев Н.Н. (Россия), Перре-Клермон А.-Н. (Швейцария),
Петровский В.А. (Россия), Рид М.Дж. (Великобритания),
Рубцова О.В. (Россия), Салмина Н.Г. (Россия),
Соколова Е.Т. (Россия), Толстых Н.Н. (Россия),
Фаликман М.В. (Россия), Фидальго С.С. (Бразилия),
Холмогорова А.Б. (Россия), Хухлаев О.Е. (Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Рубцов В.В. (Россия) – председатель редакционного совета
Марголис А.А. (Россия) – заместитель председателя
редакционного совета
Асмолов А.Г. (Россия), Веджетти С. (Италия),
Вересов Н.Н. (Австралия), Верч Д. (США),
Козулин А. (Израиль), Коул М. (США),
Лекторский В.А. (Россия), Людвигсен С. (Норвегия),
Плакицки К. (Греция), Смолка А.Л.Б. (Бразилия),
Цукерман Г.А. (Россия)

Секретарь
Мешкова Н.В.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

АДРЕС РЕДАКЦИИ
127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27
Fax: +7 (495) 632-92-52
E-mail: kip@mgppu.ru
Сайт: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Индексируется:
ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН, РИНЦ, PsychINFO,
EBSCO, ProQuest, Web of Science (ESCI), SCOPUS
Журнал аффилирован Международному обществу
культурно-деятельностных исследований (ISCAR)

Идея создания журнала:
В.П. Зинченко, **В.В. Рубцов**, **А.А. Марголис**, **Б.Г. Мещеряков**,
В.М. Мунипов

Издается с 2005 года
Периодичность: 4 раза в год
Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС77-6775757 17.11.2016
Лицензия ИД № 01278 от 22.03.2000 г.

Формат А4
Тираж 1000 экз.

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики,
все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ
ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка
материалов журнала и использование иллюстраций
допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет» 2023, № 4

cultural-historical PSYCHOLOGY

international scientific journal



Подписка на печатные версии журнала
Подписной индекс журнала по объединенному каталогу
«Пресса России»
18024 — для индивидуальных подписчиков
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rr.ru>
Интернет-магазин периодических изданий
«Пресса по подписке»
www.akc.ru

Адрес сайта журнала: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ
127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209
123290, Россия, Москва, Шелепихинская наб., д. 2.
Офис 401 А, 416 Г

Редактор и корректор Лопина Р.К.
Компьютерная верстка Баснакова М.А.
Переводчик Воронкова А.А.



Site: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

Subscription to the print version, please e-mail to
info@psyjournals.ru

Publishing House MSUPE
Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051
off. 209
Printing Office: Shelepikhinskaya emb., 2, Moscow, Russia,
123290 off. 401 A, 416 Г

Editor and proofreader Lopina R.K.
DTP Baskakova M.A.
Translator Voronkova A.A.

Содержание

ТЕМАТИЧЕСКАЯ РУБРИКА: «ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА»

Вступительное слово тематических редакторов	4
Роль ценностных конфликтов зрителей в особенностях кинопредпочтений <i>Н.Г. Воскресенская</i>	5
Психосемантика притягательности персонажей культового фильма и символично-мифологические контексты идентификации субъектов <i>В.Г. Грязева-Добшинская, С.Ю. Коробова, Ю.А. Дмитриева</i>	14
Нарративная транспортация как фактор психологического воздействия кино <i>Т.А. Кубрак, А.А. Старостина</i>	26
Воздействие фильма-комедии на Я-концепцию зрителя <i>М.И. Яновский</i>	34

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Исследование парадоксов в развитии математического мышления: культурно-историческая перспектива <i>М. Анастасакис, М. Дафермос</i>	46
Конструктивные функции мечты: от теоретической модели к эмпирической валидации. Часть 1 <i>Е.Н. Осин, П.А. Егорова, Н.Б. Кедрова</i>	56

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Культурно-исторический подход к танцевальному творчеству дошкольников: проблемы и решения <i>Е.В. Горшкова</i>	67
Вариации на тему развивающего обучения <i>М.А. Степанова</i>	78

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Студенты-актеры разных поколений: инвариантность и изменчивость личностных характеристик <i>В.С. Собкин, Т.А. Лыкова, А.В. Петракова</i>	90
Культурные ценности: их связь с аттитюдами и поведением по отношению к пожилым людям <i>П.С. Суах, Кс.Н. Онг, С.Х. Тан, С.М. Тан</i>	100
Психологическое восстановление и связь с природой с точки зрения «восходящего» и «нисходящего» подходов к пониманию взаимодействия с природой <i>О.В. Шаталова</i>	109

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Синдромы личности в свете исторического кризиса в психологии, позиция культурно-исторической теории деятельности <i>Э. Мохамед, З. Цзинь, Имин Ши</i>	119
---	-----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

К 100-летию Владимира Ивановича Лубовского	127
Борису Данииловичу Эльконину	129

Contents

THEMATIC SECTION: "PSYCHOLOGY OF ART"

Introduction from the thematic editors	4
The Role of Viewers' Value Conflicts in the Movie Preferences <i>N.G. Voskresenskaya</i>	5
Psychosemantics of the Character Attraction in the Cult Films and Symbolic Mythological Contexts of Subject's Identification <i>V.G. Gryazeva-Dobshinskaya, S.Yu. Korobkova, Yu.A. Dmitrieva</i>	14
Narrative Transportation as a Factor of Psychological Impact of the Movie <i>T.A. Kubrak, A.A. Starostina</i>	26
Impact of the Comedy on the Self-concept of the Viewer <i>M.I. Yanovsky</i>	34

THEORY AND METODOLOGY

Exploring Paradoxes in the Development of Mathematical Thinking: a Cultural-historical Perspective <i>M. Anastakis, M. Dafermos</i>	46
Constructive Functions of Dreams: from Theoretical Model to Empirical Validation. Part 1 <i>E.N. Osin, P.A. Egorova, N.B. Kedrova</i>	56

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Cultural-historical Approach to Preschoolers' Dance Creativity: Problems and Solutions <i>E.V. Gorshkova</i>	67
Variations on the Theme of Developmental Education <i>M.A. Stepanova</i>	78

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Student Actors of Different Generations: Invariance and Variability of Personal Characteristics <i>V.S. Sobkin, T.A. Lykova, A.V. Petrakova</i>	90
Cultural Values: its Correlations with Attitudes and Behaviors towards Senior Citizens <i>P.C. Siah, X.H. Ong, S.H. Tan, S.M. Tan</i>	100
Psychological Restoration and Nature Connectedness in terms of "Bottom-up" and "Top-down" Approaches to Understanding Interaction with Nature <i>O.V. Shatalova</i>	109

DISCUSSIONS AND DISCOURCES

Personality Syndromes in the Light of the Historical Crisis in Psychology, a Cultural-Historical Activity Theory <i>E. Mohamad, Z. Jin, Yiming Shi</i>	119
--	-----

MEMORABLE DATES

To the 100th Anniversary of V.I. Lubovsky	127
Boris D. Elkonin	129

ТЕМАТИЧЕСКАЯ РУБРИКА: «ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА»
THEMATIC SECTION: "PSYCHOLOGY OF ART"

Вступительное слово тематических редакторов

Кинематограф как разновидность СМИ и как вид искусства занял свое заслуженно весомое место в нашей жизни. Однако для психологии кинематограф во многом остается «terra incognita». В 1979 г. известный американский психолог Дж. Гибсон сетовал на то, что, несмотря на впечатляющее развитие самого кино, исследования в сфере психологии кино практически отсутствуют. Попытки наметить пути фундаментального понимания и исследования кинематографа были предприняты в психологии Х. Мюнстербергом, Ж. Митри, Н.И. Жинкиным. Начиная с 1990-х гг. активными усилиями когнитивных психологов психология кино начинает развиваться как область системных научных исследований (Д. Бордуэлл, Н. Кэрролл, Дж.Д. Андерсон, К. Плантинга и др.). Известный факт – сотрудничество С.М. Эйзенштейна с Л.С. Выготским и А.Р. Лурией.

Надеемся, что предлагаемая подборка статей станет стимулом к развитию и продвижению исследований в области психологии кино, а также их координации. Сделаем краткий обзор представляемых статей.

Исследование Н.Г. Воскресенской направлено на изучение особенностей механизмов разрешения ценностных конфликтов через выбор фильмов и субъективное восприятия любимых киногероев. Автор описал особенности реализации компенсаторной функции кино. В.Г. Грязева-Добшинская, С.Ю. Коробова и Ю.А. Дмитриева обращаются к феномену культового кинопроизведения и представляют результаты исследования психологических факторов его восприятия и воздействия. В статье Т.А. Кубрак и А.А. Старостиной представлен такой фактор психологического воздействия фильмов, как «транспортировка» – состояние вовлеченности и погруженности в нарратив. Статья М.И. Яновского посвящена разработке теоретической модели психологической структуры виртуального мира комедии и изложению результатов эмпирического исследования воздействия фильма-комедии на зрителей.

В следующем номере «Культурно-исторической психологии» планируется публикация еще нескольких статей по тематике психологии кино.

Тематические редакторы рубрики

М.И. Яновский,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк*

Т.А. Кубрак,

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
лаборатории психологии речи и психолингвистики,
ФГБУН «Институт психологии» РАН, г. Москва*

Роль ценностных конфликтов зрителей в особенностях кинопредпочтений

Н.Г. Воскресенская

ФГАУ ВО «Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского»
(ФГБОУ ВПО «ННГУ им. Н.И. Лобачевского»), г. Н. Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4979-5989>, e-mail: navoskr@mail.ru

Данное исследование направлено на прояснение механизмов разрешения ценностных конфликтов молодежной аудитории через выбор кинофильмов. Исследование было построено в формате письменного опроса, выборка — 210 студентов нижегородских вузов (118 девушек и 92 юноши, возраст — 18–22 года). В качестве методов использовалась анкета кинопредпочтений и методика ценностного профиля личности С. Шварца. Выявлено, что на специфику кинопредпочтений оказывают влияние характер соотношения ценностных профилей зрителей с любимыми киногероями, а также наличие в ценностной структуре зрителей конфликтующих мотивационных образований. Выделены такие критерии киновыборов, чуткие к ценностным особенностям зрителей, как страна производитель, динамические характеристики и реалистичность повествования. В исследуемой выборке выявлена роль эксклюзивной и инклюзивной направленности расхождений в ценностном восприятии себя и киногероев на кинопредпочтения зрителей.

Ключевые слова: игровое кино, киновыбор, киногерой; ценностные ориентации, ценностный конфликт.

Для цитаты: Воскресенская Н.Г. Роль ценностных конфликтов зрителей в особенностях кинопредпочтений // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 5–13. DOI:<https://doi.org/10.17759/chp.2023190401>

The Role of Viewers' Value Conflicts and the Peculiarities of Movie Preferences

Natalya G. Voskresenskaya

Lobachevsky State University of Nizhniy Novgorod (UNN), Nizhniy Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4979-5989>, e-mail: navoskr@mail.ru

This aim of this research is to clarify the mechanisms of resolving value conflicts of the youth audience according to the movies they choose. The study was conducted in the format of a written survey, 210 students of Nizhny Novgorod universities (118 girls and 92 boys, aged 18–22 years) were recruited for the study. The methods used were the author's method of studying movie impressions, the method of the value profile of the personality of S. Schwartz. It was revealed that the preferences are influenced by the viewers' identification with their favorite movie characters, as well as the presence of conflicting motivational formations in the viewers' value system. We picked out the following criteria of film selections, sensitive to the value characteristics of the audience: the country of origin, dynamics and realism of the narrative. We found out that the characteristics of exclusive and inclusive orientation of discrepancies in the value perception of oneself and of movie characters also play an important role in forming viewers' movie preferences.

Keywords: feature films, movie preferences; movie hero; value orientations, value conflict.

For citation: Voskresenskaya N.G. The Role of Viewers' Value Conflicts in the Movie Preferences. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190401>

Введение

Проблема влияния кино на практики развития и преобразования человека, раскрытые в работе Л.С. Выготского «Психология искусств» [7], в настоящее время приобретает особую значимость и активно освещается в научной литературе, в частности как особый способ взаимодействия создателей произведения и зрителей за счет понимания ими других точек зрения и конструирования схемы-видения в мышлении, на основе которой выстраиваются действия [8]. Особой ролью в силу массового воздействия обладает игровое кино, которое с внедрением цифровых технологий, с одной стороны, все больше ориентируется на вкусы массового зрителя [2], с другой — представляет особую форму познания, базирующуюся на вере и эмоциональном сопереживании, позволяя в образной, мифологической форме интерпретировать различные явления окружающей действительности [9; 16]. Обладая определенной недосказанностью и загадочностью, игровое кино стимулирует к осмыслению, пониманию и внутреннему принятию увиденного, подтверждая ценностные позиции зрителя и влияя на них через механизмы идентификации с любимыми персонажами [4; 11; 15; 18; 20, 21; 22, 25]. Так, В.С. Собкин и О.С. Маркина [15], исследуя особенности восприятия фильма Р. Быкова «Чучело», выделили три модели идентификации зрителя с героем художественного произведения: отстраненную позицию относительно коллизий и конфликтов фильма, когда отношения между героями воспринимаются как чужая жизнь; совпадение ценностных изменений в структуре Я-концепции с содержанием основного конфликта художественного произведения; трансформацию структуры Я-концепции зрителя, когда пересмотру подвергаются ценностные основания, определяющие отношения между Я-идеалом и антиидеалом (что встречалось значительно реже).

В ракурсе внимания исследователей медиавоздействия находятся не только киногерои с их внутренними конфликтами, но и особенности построения сюжета. Так Я. Богост отмечает, что кинопроизведение, как и компьютерные игры, можно рассматривать как огромный массив взаимосвязанных единичных операций, где отражаются правила и законы вымышленного мира произведения, а восприятие киногероев во многом будет зависеть от точки зрения зрителей [19]. Большинство зарубежных блокбастеров получили зрительское признание за конструирование особых кинореальностей, позволяющих киногероям не только творить чудеса, но и становиться носителями принципиально новых ценностей, задаваемых особенностями мироустройства [6]. Уход в 2022 году крупных голливудских студий-мейджоров нанес серьезный удар не только по российскому кинопрокату, но образовал свободную нишу, которую отечественному игровому кино пока не удается заполнить. Это делает особо актуальным исследование, изучающее психологические причины привлекательности виртуальных миров игрового кино.

С развитием цифровых технологий влияние кино на процессы социализации только возрастает [3; 12]. Не вызывает сомнения уязвимость перед киновоздействием подростковой и молодежной аудитории в силу пластичности их ценностного восприятия. В процессе освоения новых социальных ролей просмотр кинофильмов не только становится способом проведения досуга, но и носит компенсаторный характер, помогая смягчить резкие, травмирующие последствия социализации, наладить отношения с самим собой и со средой, чтобы лучше в ней адаптироваться, сделать ответственный выбор либо, наоборот, избежать неприятного столкновения с реальностью [14]. Здесь особый интерес представляет исследование влияния ценностных конфликтов зрителей на их киновыборы.

Ценностные конфликты принято рассматривать как борьбу мотивов, возникающих в процессе актуализации противоречащих друг другу или несовместимых мотивов, а само игровое кино может служить подтверждением правильности выбора или, наоборот, становиться одним из способов избегания решения проблем. При изучении роли ценностных конфликтов на зрительское восприятие интерес представляет подход С. Шварца, где ценности рассматриваются как мотивационные цели, служащие руководящими принципами в жизни [23]. Шварц выделил десять мотивационных типов, входящих в ценностную структуру личности, которые обладают для индивидов различной значимостью, могут конфликтовать между собой или быть совместимыми. Так, открытость к изменениям, куда входят ценностные ориентации, объединенные в мотивационные блоки «Самостоятельность» и «Стимуляция», могут противоречить таким мотивационным блокам, как «Безопасность», «Конформность» и «Традиции»; а мотивационные блоки «Власть» и «Достижение», направленные на самовозвышение, могут вступать в конфликт с мотивационными блоками самотранспедентальности «Доброта» и «Универсализм». Склонность мужчин и женщин одинаково воспринимать соотношения ценностной совместимости и конфликтности доказано многочисленными кросс-культурными исследованиями [17] и образно представлено в круговой структуре ценностей, где рядом располагаются совместимые ценности, а конфликтующие — максимально удалены друг от друга. Мотивационные типы ценностей в данной схеме можно также разделить на инклюзивные с направленностью на других и эксклюзивные с направленностью на себя [24], которые в определенной мере можно рассматривать как противостояние коллективистских и индивидуалистских ценностей [13], роль которых в зрительском восприятии игрового кино представляет отдельный интерес.

Несмотря на то, что влияние ценностных конфликтов на зрительские кинопредпочтения не подлежит сомнению, экспериментальные исследования данного феномена затруднены в силу с жанровой неопределенности игрового кино (один фильм может иметь несколько жанровых характеристик) и

селективностью зрительского восприятия (разные зрители будут обращать внимания на разные аспекты киноповествования и особенности поведения героев). Так, например, среди любимых киножанров в зрительских симпатиях традиционно лидируют комедии, вместе с тем этот жанр часто можно встретить в комбинации с самыми разными жанрами, что затрудняет понимание истинных мотивов такого выбора. Данную проблему поможет решить уход от исследования киновыборов через жанровые характеристики и выделение ограниченного числа критериев, представляющих важность для исследования специфики ценностного восприятия зрителей, а именно: производитель фильма (отечественный или зарубежный, что позволяет трактовать кинореальность в зрительском восприятии с позиции «свой—чужой»), достоверность кинопроизведения (реалистичность или фантастичность — как готовность зрителя поверить в происходящее на экране), динамика киноповествования (динамичность или неспешность, влияющие на возможности киногероев обосновать мотивацию поступков, особенно когда они неоднозначны), эмоциональность кинопроизведения (как специфика переживания в процессе просмотра через возможность посмеяться, испытать грусть или испугаться).

Цель исследования — изучение роли ценностей и ценностных конфликтов в кинопредпочтениях молодежной аудитории через особенности киновыборов и субъективное восприятие любимых киноперсонажей.

Гипотеза. В зависимости от киновыбора восприятие зрителем киногероя будет отличаться: зритель может идеализировать его, видеть в нем подтверждение собственных жизненных позиций либо уменьшать его ценностную значимость. При этом в оценках киногероев проявятся особенности ценностной ориентации зрителей, характер соотношения их ценностных профилей с любимыми киногероями, а также наличие в ценностной структуре зрителей конфликтующих мотивационных образований.

Методика исследования

Исследование кинопредпочтений проводилось среди студентов нижегородских вузов в виде письменного опроса, в котором приняли участие 118 девушек и 92 юноши в возрасте 18–22 лет ($M = 19$; $SD = 1,59$). Для выявления кинопредпочтений студентам предлагалось сделать выбор из девяти характеристик фильмов (отечественный, зарубежный, динамичный, спокойный, фантастичный, реалистичный, смешной, грустный, страшный), которые предлагались в парах, после чего подсчитывалось количество баллов по каждой характеристике. Задание было сформулировано следующим образом: «Если Вам хочется отдохнуть и посмотреть художественный фильм, то что Вы выберете? Вам будет предложено 35 комбинаций пар. Каждый раз выбирайте из пары то, что на Вас окажет более сильное воздействие при выборе жанра». Минимальное

количество баллов в выборе жанров составило «0», максимальное — «8». Для анализа ценностного восприятия применялась методика ценностного профиля личности С. Шварца, позволяющая исследовать индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности [10]. Респондентам предлагались сорок описаний поведения, соответствующих одному из десяти мотивационных типов ценностей. Оценку по семибальной шкале зрители давали дважды, сначала оценивая любимых киногероев, а потом себя, отвечая поочередно на следующие вопросы: «Какие качества нравятся Вам в киногероях?», «Какие качества характерны для Вас?». На основе ответов определялись особенности ценностных профилей киноперсонажей и зрителей, сгруппированных по мотивационным блокам, которые представляли собой усредненные оценки по ценностным ориентациям, в них входящим. Для исследования склонности зрителей к идентификации с киногероем использовался индекс расхождения ценностей зрителей и оценок ими киногероев (Иц), рассчитываемый как разница между значимостью ценностных позиций зрителей и ценностных позиций любимых персонажей, деленная на количество этих позиций.

При статистической обработке данных использовалась программа SPSS 26: методы описательной статистики, U-критерий Манна—Уитни, факторный анализ и корреляционный анализ Спирмена.

Результаты и обсуждение

В результате расчета обобщенного индекса расхождения ($M = 0,14$; $SD = 0,538$) был выделен диапазон значений от $-2,30$ до $1,58$, соответствующий нормальному распределению. Далее были выделены три подгруппы зрителей с разными особенностями оценивания киноперсонажей (табл. 1). При этом анализ с помощью U-критерия Манна—Уитни не выявил в выделенных подгруппах различий в распределении показателей по полу и возрасту.

1-я подгруппа (34,8% от выборки, диапазон расхождений по Иц — от $0,30$ до $1,58$) отличается более высокими оценками киногероев и более низкими самооценками по сравнению с остальной выборкой. Средний ранг ЦО киногероев равен $124,89$ против $95,17$ в остальной группе ($p < 0,001$), а средний ранг ЦО зрителей — $71,23$ против $123,76$ ($p < 0,001$).

2-я подгруппа (46,2% от выборки, диапазон расхождений по Иц от $0,29$ до $0,29$) значимо не отличается в оценках киногероев от остальной выборки. При этом она склонна более высоко оценивать себя по сравнению с остальной выборкой ($115,86$ против $96,61$, $p < 0,05$).

3-я подгруппа (19% от выборки, диапазон расхождений по Иц от $-2,30$ до $0,30$) ниже оценивает ценностные качества киногероев, чем остальные опрошенные ($70,00$ против $113,85$, $p < 0,001$) и более высоко оценивает себя ($142,93$ против $96,69$, $p < 0,001$).

Различия оценивания ЦО киногероев и зрителей по сравнению с остальными респондентами в подгруппах с разными показателями индекса расхождения ценностей (Иц)

Выделенные подгруппы	Средние ранги в оценках ЦО				Диапазон расхождения по Иц
	Киногерой		Зритель		
	Подгруппа	Остальная группа	Подгруппа	Остальная группа	
1-я подгруппа (N = 73) U-крит. Манна–Уитни	124,89	95,17	71,23	123,76	от 0,30 до 1,58
	Z (-3,376), p < 0,001		Z (-5,966), p < 0,001		
2-я подгруппа (N = 97) U-крит. Манна–Уитни	105,55	105,46	115,86	96,61	от -0,29 до 0,29
	Z (-0,010), p = 0,992		Z (-2,289), p < 0,022		
3-я подгруппа (N = 40) U-крит. Манна–Уитни	70,00	113,85	142,93	96,69	от -2,30 до -0,30
	Z (-4,107), p < 0,001		Z (-4,329), p < 0,001		

Анализ жанровых предпочтений показал, что в целом по выборке более высокие средние значения в оценках получили такие характеристики фильмов, как возможность посмеяться (M = 5,06; SD = 2,392); иностранное производство фильма (M = 4,82; SD = 1,895); реалистичный (M = 4,79; SD = 2,171) или фантастический сюжет (M = 4,35; SD = 2,440). Статистически значимых отличий в киновыборах по эмоциональным критериям (возможность посмеяться, погрузиться или испугаться) в выделенных подгруппах не отмечено.

Первая подгруппа отличается более высокими оценками при выборе спокойного (M = 3,90; SD = 2,022, p = 0,015) и реалистичного киноповествования (M = 4,99; SD = 2,058, p = 0,047) (табл. 2). Вторая группа склонна отдавать предпочтение зарубежным кинопроизводителям (M = 5,03; SD = 1,997, p = 0,048). Третья группа отличается более высокими

оценками динамических характеристик фильмов (M = 4,55; SD = 1,934, p = 0,027), что ставит ее в определенную оппозицию по характеру киновыборов с первой группой, отличающейся низкими оценками по данному критерию в сравнении с остальными подгруппами.

Корреляционный анализ Спирмена выявил взаимозависимость ЦО киногероев (M = 1,64; SD = 0,808) и ЦО самих зрителей (M = 1,43; SD = 0,909) на высоком уровне значимости (r = 0,628; p < 0,01). Выявлены отличительные особенности в ценностных профилях любимых персонажей в исследуемых подгруппах (табл. 3). Первая подгруппа отличается тем, что при оценивании киногероев большее значение придается ценностям, входящим в мотивационный блок «Традиции» (M = 0,34 против 0,45 в остальной выборке, p = 0,001), в том числе религиозность киногероя и его стремление следовать своим убеждениям

Таблица 2

Специфика кинопредпочтений в разных подгруппах в сравнении с остальными зрителями

Характеристики фильмов	1-я подгруппа (N = 73) / остальные студенты (N = 137)		2-я подгруппа (N = 97) / остальные студенты (N = 113)		3-я подгруппа (N = 40) / остальные студенты (N = 170)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Отечественный U-крит. Манна–Уитни	2,44 / 2,21	1,951 / 1,817	2,27 / 2,31	1,890 / 1,847	2,08 / 2,34	1,639 / 1,913
	Z (-0,658), p = 0,511		Z (-1,129), p = 0,259		Z (-0,748), p = 0,455	
Зарубежный U-крит. Манна–Уитни	4,77 / 4,85	1,830 / 1,935	5,03 / 4,65	1,997 / 1,792	4,43 / 4,92	1,723 / 1,926
	Z (-0,565), p = 0,572		Z (-1,976), p = 0,048		Z (-1,824), p = 0,068	
Динамичный U-крит. Манна–Уитни	3,95 / 4,28	1,674 / 1,822	4,16 / 4,16	1,772 / 1,786	4,55 / 4,07	1,934 / 1,729
	Z (-1,110), p = 0,267		Z (-0,687), p = 0,492		Z (-2,218), p = 0,027	
Спокойный U-крит. Манна–Уитни	3,90 / 3,26	2,022 / 1,868	3,16 / 3,76	1,712 / 2,089	3,50 / 3,48	2,207 / 1,882
	Z (-2,426), p = 0,015		Z (-1,767), p = 0,077		Z (-0,699), p = 0,484	
Фантастичный U-крит. Манна–Уитни	3,99 / 4,55	2,648 / 2,307	4,48 / 4,24	2,301 / 2,557	4,70 / 4,27	2,345 / 2,461
	Z (-1,138), p = 0,255		Z (-0,199), p = 0,843		Z (-1,128), p = 0,260	
Реалистичный U-крит. Манна–Уитни	4,99 / 4,69	2,058 / 2,229	4,56 / 4,99	2,160 / 2,169	5,00 / 4,74	2,386 / 2,121
	Z (-1,984), p = 0,047		Z (-1,568), p = 0,117		Z (-0,415), p = 0,678	
Смешной U-крит. Манна–Уитни	5,12 / 5,03	2,533 / 2,323	5,10 / 5,03	2,321 / 2,462	4,85 / 5,11	2,348 / 2,407
	Z (-0,615), p = 0,538		Z (-0,139), p = 0,890		Z (-0,922), p = 0,356	
Грустный U-крит. Манна–Уитни	3,32 / 3,35	2,505 / 2,670	3,26 / 3,41	2,615 / 2,611	3,58 / 3,28	2,818 / 2,561
	Z (-0,109), p = 0,913		Z (-0,451), p = 0,652		Z (-0,440), p = 0,660	
Страшный U-крит. Манна–Уитни	2,99 / 3,16	2,960 / 3,038	3,33 / 2,90	3,161 / 2,921	2,75 / 3,18	2,880 / 3,072
	Z (-0,464), p = 0,643		Z (-1,055), p = 0,291		Z (-0,777), p = 0,437	

($M = 0,19$ против $M = -0,95$, $p = 0,001$). Также отмечается большая значимость ценностей мотивационного блока «Безопасность» ($M = 1,03$ против $0,42$ в остальной выборке, $p = 0,001$), в первую очередь стремление жить в безопасном окружении и избегать опасностей ($M = 0,31$ против $-0,23$ в остальной выборке, $p = 0,014$) и содержать вещи в порядке и чистоте ($M = 1,49$ против $0,91$ в остальной выборке, $p = 0,001$). Зрители данной подгруппы склонны более высоко оценивать героев по совокупности утверждений, входящих в блок «Гедонизм» ($M = 1,71$ против $1,61$ в остальной выборке, $p = 0,015$), хотя значимых отличий по отдельным ценностям в этом блоке не выявлено.

Самых зрителей первой группы выделяет меньшая личная значимость ценностей, входящих в мотивационные блоки «Конформность» ($M = 0,16$ против $0,78$, $p = 0,001$), в том числе в стремлении всегда вести себя должным образом ($M = -0,23$ против $0,18$, $p = 0,001$); «Доброта» ($M = 1,07$ против $1,62$, $p = 0,001$), в том числе умение прощать ($M = 0,18$ против $0,83$, $p = 0,009$); «Гедонизм» ($M = 1,33$ против $1,76$, $p = 0,004$), в том числе умение хорошо проводить время ($M = 1,89$ против $2,16$, $p = 0,003$).

Таким образом, ценности зрителей, проявляющиеся в оценках себя и киногероев, находятся, с одной стороны, в социальном фокусе восприятия себя в мире, с другой стороны, они носят эгоцентрический характер с ориентацией на получение удовольствия от жизни.

Низкие оценки ценностей, регулирующих взаимодействие в группах ближайшего окружения, не способствуют установлению доверительных отношений и, скорее всего, являются причиной недовольства своим умением хорошо проводить время. Это провоцирует потребность в идеальной модели идентификации, которая разрешает внутренний зрительский конфликт, связанный с получением удовольствия от жизни, не особо противореча ценностным предпочтениям самих зрителей. Любимый киногерой безопасно и комфортно чувствует себя в кругу близких и друзей, умея при этом отстаивать свои убеждения. Неторопливое поведение и реалистичность являются для зрителей важными условиями для внутреннего погружения в кинореальность, идентификации с киноперсонажем и проигрывания вместе с ним ситуаций, которые можно применить в своей жизни.

Вторая группа склонна выше оценивать ценности, входящие в мотивационные блоки «Доброта» ($M = 1,69$ против $1,63$, $p = 0,048$) и «Власть» ($M = 0,56$ против $0,44$, $p = 0,048$), не выделяя при этом какие-либо конкретные особенности киногероев. Данная подгруппа не демонстрирует значимых отличий в личном ценностном профиле, а особенности киновыборов ограничиваются зарубежным кинопроизводителем, что позволяет составить очень грубый шаблон киногероя, характерный для массмедиа. Он включает в себя противоречащие друг другу мотивационные

Таблица 3

Значимые ценностные ориентации (ЦО) киногероев и зрителей в разных подгруппах

Киногерои			Зрители		
ЦО, объединенные в мотивационные блоки	M	SD	ЦО, объединенные в мотивационные блоки	M	SD
1-я подгруппа					
Традиции U-крит. Манна–Уитни	0,34 / -0,45	1,121/1,366	Конформность: U-крит. Манна–Уитни	0,16 / 0,78	1,153/1,157
	Z (-4,301), p = 0,001			Z (-3,559), p = 0,001	
Гедонизм U-крит. Манна–Уитни	1,71/1,61	0,814/1,043	Доброта: U-крит. Манна–Уитни	1,07/1,62	1,060/1,372
	Z (-2,442), p = 0,015			Z (-3,675), p = 0,001	
Безопасность: U-крит. Манна–Уитни	1,03/0,42	0,842/1,236	Гедонизм: U-крит. Манна–Уитни	1,33 / 1,76	1,137/1,075
	Z (-3,450), p = 0,001			Z (-2,505), p = 0,004	
2-я подгруппа					
Доброта U-крит. Манна–Уитни	1,69 / 1,63	1,064/1,141	Значимые различия отсутствуют		
	Z (-1,975), p = 0,048				
Власть U-крит. Манна–Уитни	0,56/0,44	1,347/1,187			
	Z (-1,979), p = 0,048				
3-я группа					
Конформность U-крит. Манна–Уитни	-0,24 / 0,46	1,290/1,086	Конформность U-крит. Манна–Уитни	1,24 / 0,41	1,364/1,099
	Z (-3,020), p = 0,003			Z (-3,460), p = 0,001	
Традиции U-крит. Манна–Уитни	-0,87 / -0,01	1,331/1,290	Традиции U-крит. Манна–Уитни	0,02 / -0,42	1,476/1,352
	Z (-3,805), p = 0,001			Z (-2,283), p = 0,022	
Доброта U-крит. Манна–Уитни	1,15 / 1,77	1,122/1,069			
	Z (-3,760), p = 0,001				
Гедонизм U-крит. Манна–Уитни	1,49 / 1,68	1,140/0,924			
	Z (-3,322), p = 0,001				
Власть U-крит. Манна–Уитни	0,48 / 0,50	1,450/1,128			
	Z (-3,543), p = 0,001				

блоки, направленные на личную ориентированность через доминирование над людьми при сохранении хороших отношений с близкими.

Третья группа отличается склонностью занижать ценностные качества героев по сравнению с остальной выборкой. Так, отмечаются более низкие оценки по группе ценностей мотивационных блоков «Конформность» ($M = -0,24$ против $0,46$, $p = 0,003$), в том числе избегать действий, которые могут вызвать всеобщее осуждение ($M = -0,82$ против $-0,12$, $p = 0,003$) и проявление послушания, в том числе к людям старшего возраста ($M = 0,87$ против $1,39$, $p = 0,042$); «Традиции» ($M = -1,15$ против $-0,55$, $p = 0,001$); «Доброта» ($M = 1,15$ против $1,77$, $p = 0,001$), в том числе помогать окружающим ($M = 1,42$ против $1,76$, $p = 0,001$) и прощать обиды ($M = 0,20$ против $1,029$, $p = 0,005$). Помимо ценностей, регулирующих взаимоотношения в группах, преуменьшается также значимость ценностей, сфокусированных на личности. Так, здесь ниже оценки значимости ценностей мотивационного типа «Власть» ($M = 0,48$ против $0,50$, $p = 0,001$) и «Гедонизм» ($M = 1,49$ против $1,68$, $p = 0,001$). При описании себя, наоборот, присутствует склонность выше, чем остальная выборка, оценивать ценности мотивационных блоков «Конформность» ($M = 1,24$ против $0,41$, $p = 0,001$) и «Традиции» ($M = 0,025$ против $-0,42$, $p = 0,022$), в том числе в проявлении послушания ($M = 2,87$ против $1,73$, $p = 0,002$) и религиозности ($M = -0,17$ против $-0,80$, $p = 0,012$).

Таким образом третья группа не ищет в кино идеальных моделей идентификации. Напротив, здесь наблюдается склонность занижать ценностные качества киногероев, в том числе по тем ценностям, которые зрители в себе ценят выше, чем остальная группа. Ориентация на динамические характеристики при выборе кинофильма не требует в кинопросмотре погружения во внутренний мир героя, здесь в ракурсе внимания — свершаемые им действия. Низкая значимость ценностных качеств персонажей позволяет наблюдать за их рискованными похождениями

отстраненно, а сопереживание им носит поверхностный характер.

Для выделения факторов по индексу расхождения ценностей зрителей и оценок ими киногероев использовались метод главных компонент и метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера, вращение сошлось за 3 итерации (мера адекватности $0,740$, $p < 0,000$). В результате были выделены два типа расхождений, различающихся по способу самокатегоризации (табл. 4).

Инклюзивный тип связан с расхождениями в восприятии ценностей киногероев и ценностных самооценок на уровне групповой самокатегоризации. Сюда входят такие мотивационные блоки, как «Традиции», «Конформность», «Универсализм», «Безопасность», «Доброта», что, согласно гипотезе, выдвинутой Шварцем в 2007 году, представляет направленность, способную оказывать влияние на специфику интерпретаций других ценностей [24]. Наше исследование показало, что к расхождениям по такому типу чувствительна вторая группа, для которой важным критерием выбора является страна производитель. Та часть подгруппы, в которой отмечаются высокие показатели по факторной нагрузке данного типа, склонны реже ориентироваться на зарубежную страну-изготовителя, чем зрители с более низкими факторными нагрузками ($r = -0,256$, $p < 0,05$). Для первой и третьей группы, где отмечены расхождения в оценках ценностей киногероев и самих зрителей, значимых взаимосвязей инклюзивной направленности и особенностей киновыборов не выявлено.

Эксклюзивный тип связан с расхождениями в восприятии ценностей киногероев и ценностных самооценок на уровне индивидуальной самокатегоризации. Сюда входят такие мотивационные блоки, как «Стимуляция», «Самостоятельность», «Гедонизм», «Власть», «Достижения». Исследование показало, что, невзирая на сдвиг в ценностных расхождениях в сторону киногероя (1-я подгруппа) или самого зрителя (3-я подгруппа), высокие факторные нагрузки

Таблица 4

Значимые корреляции типа расхождения мотивационных типов ценностей и киновыборов в подгруппах (Спирмен)

Результаты факторизации		Значимые критерии в киновыборах (Спирмен)		
		1-я подгруппа	2-я подгруппа	3-я подгруппа
Инклюзивный тип расхождений (дисперсия 28,08)				
Традиции	0,806	Отсутствуют	Зарубежные фильмы ($r = -0,256$, $p < 0,05$)	Отсутствуют
Конформность	0,756			
Универсализм	0,749			
Безопасность	0,742			
Доброта	0,407			
Эксклюзивный тип расхождений (дисперсия 18,38)				
Стимуляция	0,736	Фантастичность ($r = -0,233$, $p < 0,05$)	Зарубежные фильмы ($r = 0,280$, $p < 0,01$)	Фантастичность ($r = -0,363$, $p < 0,05$)
Самостоятельность	0,688			
Гедонизм	0,606			
Власть	0,558			
Достижения	0,532			

по данной направленности отрицательно связаны со стремлением зрителей отдавать предпочтение фильмам с фантастическим сюжетом. Таким образом, можно говорить о том, что эксклюзивная направленность зрителей влияет на их стремление воспринимать кинореальность как достоверную, которая может быть субъективной и зависит от ракурса зрительского внимания на человеке или окружающем его мире. Так, наше исследование зрительской специфики восприятия реалистичных и фантастических фильмов [5] выявило, что зрители, которые выбирают реалистичное кино и отвергают фантастический сюжет, могут при этом называть в качестве предпочитаемых фильмы, где среди заявленных жанров значатся фэнтези или фантастика, если действия разворачиваются в настоящем времени, а проблемы кажутся поучительными. Напротив, фантастичность связывается со смещением ракурса с киноперсонажа на особенности мироустройства.

Выводы

Исследование выявило специфику взаимосвязи ценностных ориентаций исследуемой выборки и их кинопредпочтений, проявляемых в выборе характеристик кинопроизведения и восприятии любимых киноперсонажей. Обнаружено, что опрошенные студенты склонны оценивать киногероев исходя из значимости личных ценностей. Корреляционная связь между ценностями зрителей и их киногероев достаточно высока ($p < 0,01$).

Обнаружена связь кинопредпочтений с индексом расхождения в оценивании себя и киногероев. При низком уровне расхождения ценностей ведущим критерием киновыбора становится страна производитель, а тип любимого киноперсонажа можно охарактеризовать как «тиран в кругу близких и друзей»: выделение в качестве значимых мотивационные типы «Власть» и «Доброта» могут становиться конфликтогенами в реальной жизни, но успешно разрешаются на экранах.

Склонность переоценивать киногероя является важным условием для идеализации персонажа и стремления идентифицировать себя с ним. В таких случаях спокойное и обстоятельное киноповествование позволяет более глубоко погрузиться в мир и про-

блемы киногероя. При этом зрительский выбор обусловлен специфическими особенностями ценностных профилей самих зрителей, а именно наличием противоречия между желанием жить в свое удовольствие и выстраиванием доброжелательных отношений с родными и близкими. Шутливо данный тип зрителей можно назвать «эгоист и примерный семьянин». Разрешение данного конфликта в кинореальности происходит за счет привлекательности киноперсонажей, обладающих способностью примирять стремление следовать своим убеждениям со стабильностью и упорядоченностью внутри значимых для них групп.

Стремление принизить ценностную значимость персонажей, свойственное третьей группе, связано с ориентацией зрителей на фильмы с динамическим сюжетом, характерным для большинства блокбастеров, снятых в жанре боевиков. Склонность придерживаться норм и традиций в реальной жизни вызывает желание погрузиться в иную реальность, где вместе с киногероями можно прожить альтернативную жизнь. Т. Адорно [1] связывал такие киновыборы с подавленностью самовыражения, вызывающей у зрителя желание отождествлять себя с супергероями. Вместе с тем, как показывает наше исследование, механизмы идентификации с киногероями все же не очевидны в силу приуменьшения их ценностной значимости. Данный тип зрителей можно назвать «домосед-фантазер», при этом он умеет разделять фантазии и вымысел.

Исследование также обозначило направленность расхождений в ценностном восприятии себя и киногероев по особенностям самокатегоризации, влияющим на кинопредпочтения опрошенных студентов. Так, во второй группе большая ориентация на групповые ценности (инклюзивность) влияет на снижение важности того, чтобы фильм был зарубежного производства и, напротив, усиливает привлекательность зарубежных фильмов при выраженности расхождений в индивидуальных ценностях (эксклюзивность). В первой и второй группе проявление эксклюзивности в ценностных расхождениях проявляется в понижении интереса к фантастическому киноповествованию, что может быть связано с большим зрительским вниманием к достоверности событий, происходящих с киногероями, делающей их ближе и понятнее.

Литература

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Под общ. ред. В.П. Кулыгина. М.: Серебряные нити, 2001. 416 с.
2. Бакуев Г.П. Кинематографические медиа в цифровой культуре // Вестник ВГИК. 2019. Том 11. № 1(39). С. 8–14.
3. Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Чичина Е.А., Твардовская А.А., Семенов Ю.И., Алмазова О.В. Связь между развитием регуляторных функций за год и экранным временем детей 5–6 лет из трех регионов России // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 62–70. DOI:10.17759/chp.2023190109
4. Воскресенская Н.Г. Социально-психологическая характеристика любителей определенных киножанров // Вопросы психологии. 2015. № 2. С. 78–87.

References

1. Adorno T. Issledovanie avtoritarnoi lichnosti [Research on the authoritarian personality]. Kulygina V.P. (eds.). Moscow: Serebryanye niti, 2001. 416 p. (In Russ.).
2. Bakuev G.P. Kinematograficheskie media v tsifrovoi kul'ture [Cinematic Media in Digital Culture]. Vestnik VGIK [Herald VGIK], 2019. Vol. 11, no. 1 (39), pp. 8–14. (In Russ.).
3. Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Chichina E.A., Tvardovskaya A.A., Semenov Yu.I., Almazova O.V. Svyaz' mezhdu razvitiem regul'yatornykh funktsii za god i ekrannym vremenem detei 5–6 let iz trekh regionov Rossii [Relationship between the Development Rate of Executive Functions within a Year and Screen Time in 5–6 Year Old Children from three Regions of Russia]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya =

5. Воскресенская Н.Г. Зрительское восприятие реалистичности и фантастичности игрового кино // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022. Том 7. № 3. С. 130–151. DOI:10.38098/ipran.sep_2022_27_3_04
6. Войтенко И.О. Философия трансгуманизма как концепция работы киностудии Marvel // Стратегические коммуникации в современном мире: Сб. материалов по результатам научно-практических конференций Пятой и Шестой Международных научно-практических конференций, Четвертой и Пятой всероссийских научно-практических конференций. Саратов: Саратовский источник», 2018. С. 105–112.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
8. Громыко Ю.В. Психология искусства в научной школе Л.С. Выготского: проблемы теории и коммуникативных практик работы с сознанием // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 85–92. DOI:10.17759/chp.2018140308
9. Зинченко В.П. Посох Осипа Манделштама и Трубка Мамардашвили: к началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997. 335 с.
10. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
11. Кубрак Т.А. Постсобытийный кинодискурс: понятие, функционирование, анализ случая // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2019. Том 16. № 4. С. 600–617. DOI:10.22363/2313-1683-2019-16-4-600-617
12. Маховская О.И., Марченко Ф.О. Дети и телевидение: история психологических исследований и экспертизы программ для детей: монография. М.: ИНФРА-М, 2023. 172 с. DOI:10.12737/5494
13. Пантин В.И. Политическая и цивилизационная самоидентификация современного российского общества в условиях глобализации [Электронный ресурс]. URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Pantin_2008_3.pdf (дата обращения: 18.08.2019).
14. Соковиков С.С., Цукерман В.С. Компенсаторный механизм культуры: заметки на полях работы А.Я. Флиера // Вестник культуры и искусств. 2021. № 1(65). С. 53–63.
15. Собкин В.С., Маркина О.С. Фильм «Чучело» глазами современных школьников. Труды по социологии образования. Том XIV. Вып. XV. М.: Институт социологии и образования РАО, 2010. 152 с.
16. Строева О.В. Архитип героя в контексте неомифологизма современной экранной культуры // Вестник ВГИК. 2019. № 2(40). С. 116–126.
17. Шатене К. Психология ценностей: пер. с фр. Харьков: Гуманитарный центр, 2021. 244 с.
18. Яновский М.И. Проблема изменения Я-концепции под влиянием просмотра кинофильма // Вопросы психологии. 2012. № 1. С. 92–99.
19. Bogost, Ian. Unit operations: an approach to videogame criticism. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2006. 264 p.
20. Koji Yoshimura, Bowman N.D., Elizabeth L., Banks C., Banks J. Character morality, enjoyment, and appreciation: a replication of Eden, Daalmans and Johnson // Media Psychology. 2021. Vol. 25(2). P. 181–201. DOI:10.1080/15213269.2021.1884096
21. Kristen D. Landreville, Heather L. La Marre. Examining the Intertextuality of Fictional Political News // Media Psychology. Vol. 16(2). P. 347–369. DOI:10.1080/15213269.2013.796585
22. Cultural-historical psychology, 2023. Vol. 19, no 1, pp. 62–70. DOI:<https://doi.org/10.17759/chp.2023190109> (In Russ.).
23. Voskresenskaya N.G. Sotsial'no-psikhologicheskaya kharakteristika lyubiteli opredelennykh kinozhanrov [Sociopsychological characteristics of fans of certain film genres]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 2, pp. 78–87. (In Russ.).
24. Voskresenskaya N.G. Zritel'skoe vospriyatie realistichnosti i fantastichnosti igrovogo kino [The audience's perception of the realism and fantasticism of feature films]. *Institut psikhologii Rossijskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya [Institute of psychology Russian Academy of Sciences Social and economic psychology]*, 2022. Vol. 7, no. 3, pp. 130–151. DOI:10.38098/ipran.sep_2022_27_3_04 (In Russ.).
25. Voitenko I.O. Filosofiya transgumanizma kak kontsepsiya raboty kinostudii Marvel [The philosophy of transhumanism as a concept of the Marvel Film Studio]. *Strategicheskie kommunikatsii v sovremennom mire: Sbornik materialov po rezul'tatam nauchno-prakticheskikh konferentsii Pyatoi i Shestoi Mezhdunarodnykh nauchno-prakticheskikh konferentsii, Chetvertoi i Pyatoi vserossiiskikh nauchno-prakticheskikh konferentsii [Strategic communications in the modern world: a collection of materials on the results of scientific and practical conferences of the Fifth and Sixth International Scientific and Practical Conferences, the Fourth and Fifth All-Russian scientific and practical conferences]*. Saratov: Saratovskii istochnik, 2018, pp. 105–112. (In Russ.).
26. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]. Moscow: Iskusstvo, 1968. 576 p. (In Russ.).
27. Gromyko Yu.V. The Psychology of Art in Vygotsky's School of Thought: Issues in Theory and Communicative Practices of Working with Consciousness. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 85–92. DOI:10.17759/chp.2018140308 (In Russ.).
28. Zinchenko V.P. Posokh Osipa Mandel'shtama i Trubka Mamardashvili: k nachalam organicheskoi psikhologii [Osip Mandelstam's Staff and Mamardashvili's Pipe: To the beginnings of organic psychology]. Moscow: Novaya shkola, 1997. 335 p. (In Russ.).
29. Karandashev V.N. Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsnnostei lichnosti: kontsepsiya i metodicheskoe rukovodstvo [Schwartz's methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance]. Saint Petersburg: Rech', 2004. 70 p. (In Russ.).
30. Kubrak T.A. Postsobytiinyi kinodiskurs: ponyatie, funktsionirovanie, analiz sluchaya [Post-Event Cinema Discourse: Concept, Functioning, Case Study]. *Vestnik RUDN [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics]*, 2019, no 16 (4), pp. 600–617. DOI:10.22363/2313-1683-2019-16-4-600-617 (In Russ.).
31. Makhovskaya O.I., Marchenko F.O. Deti i televidenie: istoriya psikhologicheskikh issledovaniy i ekspertizy programm dlya detey: monografiya [Children and television: the history of psychological research and examination of programs for children]. Moscow: INFRA-M, 2023. 172 p. DOI:10.12737/5494 (In Russ.).
32. Pantin V.I. Politicheskaya i tsivilizatsionnaya samoidentifikatsiya sovremennogo rossiiskogo obshchestva v usloviyakh globalizatsii [Elektronnyi resurs] [Political and civilizational self-identification of modern Russian society in the context of globalization]. URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Pantin_2008_3.pdf (Accessed: 18.08.2019). (In Russ.).
33. Sokovikov S.S., Tsukerman V.S. Kompensatornyi mekhanizm kul'tury: zametki na polyakh raboty A.Ya. Fliera

22. Riddle K, Potter W.J., Metzger M.J., Nabi R.L. & Linz D.J. Beyond Cultivation: Exploring the Effects of Frequency, Recency, and Vivid Autobiographical Memories for Violent Media // *Media Psychology*. 2011. Vol. 14(2). P. 168–191. DOI:10.1080/15213269.2011.573464

23. Schwartz, S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and crosscultural replications // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 58(5). P. 878–891. DOI:10.1037/0022-3514.58.5.878

24. Schwartz, S.H. Universalism values and the inclusiveness of our moral universe // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2007. № 38. P. 711–728. DOI:10.1177/0022022107308992

25. Tamborini R., Weber R., Eden A., Bowman N.D., Grizzard M. Repeated exposure to daytime soap opera and shifts in moral judgment toward social convention // *Journal of Broadcasting and Electronic Media*. 2010. № 54. P. 621–640. DOI:10.1080/08838151.2010.519806

[Compensatory mechanism of culture: notes on the margins of the work of A. Ya. Flier]. *Vestnik kul'tury i iskusstva [Culture and Arts Herald]*, 2021, no. 1 (65), pp. 53–63. (In Russ.).

15. Sobkin V.S., Markina O.S. Fil'm "Chuchelo" glazami sovremennykh shkol'nikov. Trudy po sotsiologii obrazovaniya [The film "Scarecrow" through the eyes of modern schoolchildren. Works on the sociology of education]. Vol. XIV. Vyp. XV. Moscow: Institut sotsiologii i obrazovaniya RAO, 2010. 152 p. (In Russ.).

16. Stroeveva O.V. Arkhitip geroya v kontekste neomifologizma sovremennoi ekrannoi kul'tury [The 'Hero Archetype' in the Neo-Mythological Context of Contemporary Screen Culture]. *Vestnik VGIK [Herald VGIK]*, 2019, no. 2 (40), pp. 116–126. (In Russ.).

17. Shatene K. Psikhologiya tsennosti: ger. s fr. [Psychology of values]. Khar'kov: «Gumanitarnyi Tsentr», 2021. 244 p. (In Russ.).

18. Yanovskii M.I. Problema izmeneniya Ya-kontseptsii pod vliyaniem prosmotra kinofil'ma [The problem of modification of the self-construction under the influence of film-watching]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2012, no. 1, pp. 92–99. (In Russ.).

19. Bogost, Ian. Unit operations: an approach to videogame criticism. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. 2006. 264 p.

20. Koji Yoshimura, Bowman N.D., Elizabeth L., Banks C., Banks J. Character morality, enjoyment, and appreciation: a replication of Eden, Daalmans and Johnson. *Media Psychology*. 2021. Vol. 25 (2), pp. 181–201. DOI:10.1080/15213269.2021.1884096

21. Kristen D. Landreville, Heather L. La Marre. Examining the Intertextuality of Fictional Political News. *Media Psychology*. 2013. Vol. 16 (2), pp. 347–369. DOI:10.1080/15213269.2013.796585

22. Riddle K, Potter W.J., Metzger M.J., Nabi R.L. & Linz D.J. Beyond Cultivation: Exploring the Effects of Frequency, Recency, and Vivid Autobiographical Memories for Violent Media. *Media Psychology*. 2011. Vol. 14 (2), pp. 168–191. DOI:10.1080/15213269.2011.573464

23. Schwartz, S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and crosscultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 58 (5), pp. 878–891. DOI:10.1037/0022-3514.58.5.878

24. Schwartz, S.H. Universalism values and the inclusiveness of our moral universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2007, no. 38, pp. 711–728. DOI:10.1177/0022022107308992

25. Tamborini R., Weber R., Eden A., Bowman N.D., Grizzard M. Repeated exposure to daytime soap opera and shifts in moral judgment toward social convention. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*. 2010, no. 54, pp. 621–640. DOI:10.1080/08838151.2010.519806

Информация об авторах

Воскресенская Наталья Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-политических коммуникаций, Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (ФГБОУ ВПО «ННГУ имени Н.И. Лобачевского»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4979-5989>, e-mail: navoskr@mail.ru

Information about the authors

Natalya G. Voskresenskaya, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Socio-Political Communications, Lobachevsky State University of Nizhniy Novgorod, Nizhniy Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4979-5989>, e-mail: navoskr@mail.ru

Получена 31.08.2023

Принята в печать 11.12.2023

Received 31.08.2023

Accepted 11.12.2023

Психосемантика притягательности персонажей культового фильма и символично-мифологические контексты идентификации субъектов

В.Г. Грязева-Добшинская

Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)
(ФГАОУ ВО ЮУрГУ (НИУ)), г. Челябинск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9986-4073>, e-mail: vdobshinya@mail.ru

С.Ю. Коробова

Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)
(ФГАОУ ВО ЮУрГУ (НИУ)), г. Челябинск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8633-7231>, e-mail: k.svetlana-1991@mail.ru

Ю.А. Дмитриева

Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)
(ФГАОУ ВО ЮУрГУ (НИУ)), г. Челябинск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0331-4684>, e-mail: dmitrieva.julia.86@mail.ru

Персонализация арт-коммуникации создает ситуацию открытости для возникновения культовых фильмов и психологических исследований этого феномена. Статья посвящена исследованию психосемантической структуры притягательности персонажей культового кино «Игра престолов» в контексте идентификации субъектов с ними и в условиях различий арт-коммуникаций. Использовалась модификация семантического дифференциала Ч. Осгуда «Притягательность персонажей фильма». Выборку составили 204 человека: 130 человек, знакомых с сериалом, и 74 человека, не знакомых с ним. В результате исследования выявлены идентификация субъектов с персонажами культового фильма, даже в условиях ограниченного знакомства с ними, и значимость фактора привлекательности. Психосемантическая структура привлекательности персонажей амбивалентна, является более простой и однозначной у субъектов с идентификацией с персонажем и более сложной у субъектов без идентификации с ним. Результаты исследования обсуждаются в контексте дискуссии о факторах феномена культового кино.

Ключевые слова: культовый фильм, притягательность персонажа, идентификация, символично-мифологические контексты.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда №23-18-01059, <https://rscf.ru/project/23-18-01059/>

Для цитаты: Грязева-Добшинская В.Г., Коробова С.Ю., Дмитриева Ю.А. Психосемантика притягательности персонажей культового фильма и символично-мифологические контексты идентификации субъектов // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190402>

Psychosemantics of the Character Attraction in the Cult Films and Symbolic-Mythological Contexts of Subject's Identification

Vera G. Gryazeva-Dobshinskaya

South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9986-4073>, e-mail: vdobshinya@mail.ru

Svetlana Yu. Korobova

South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8633-7231>, e-mail: k.svetlana-1991@mail.ru

Yulia A. Dmitrieva

South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0331-4684>, e-mail: dmitrieva.julia.86@mail.ru

The personalization of art communication provides a situation of openness, that shows how cult films as well as psychological studies of this phenomenon appear. The article is dedicated to the study of the psychosemantic structure of the attraction of characters in the cult film "Game of Thrones" in the context of viewer's identification with characters in situations of special art communications. In the study we used a modification of the semantic differential "Attractiveness of film characters" by C. Osgood. 204 people were recruited for this study: 130 people familiar with the series and 74 people not familiar with it. The study revealed the identification of subjects with the characters of the cult film, even if people were not quite familiar with them, as well as importance of the attraction factor. The psychosemantic structure of the attraction of the film's main characters is ambivalent, it is simpler and more unambiguous for subjects who feel identified with a certain character, and more complex for subjects who don't. The results of the study are presented in the context of a discussion about the phenomenon of the cult movie.

Keywords: cult film, character attraction, identification, symbolic-mythological contexts.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF) №23-18-01059, <https://rscf.ru/project/23-18-01059/>

For citation: Gryazeva-Dobshinskaya V.G., Korobova S.Yu., Dmitrieva Yu.A. Psychosemantics of the Character Attraction in the Cult Films and Symbolic Mythological Contexts of Subject's Identification. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 14–25. DOI:<https://doi.org/10.17759/chp.2023190402>

Введение

Интенсивное развитие киноискусства через взаимодействие цифровых и эстетических трансформаций делает актуальными психологические исследования традиционно изучаемых и новых факторов восприятия и воздействия на зрителей. Неизменными остаются две группы факторов восприятия и воздействия произведений в пространстве культуры — факторы структуры произведений, в том числе символической, мифологической, нарративной, и факторы свойств субъектов, опосредующие художественное восприятие и воздействие [4; 5; 8; 9; 10; 11; 20; 21]. Значительно реже исследуются коммуникативные факторы, особенности взаимодействия субъектов с произведениями в эстетическом пространстве. Информационные технологии изменили такие взаимодействия [10]. Цифровизация арт-коммуникаций открыла новые возможности персонального выбора фильмов, общения о предпочи-

таемых фильмах, участия в продвижении фильмов. Персонализация взаимодействия субъектов, авторов произведений, в пространстве современной культуры поляризует позиции зрителей в отношении кинопроизведений: от «не смотрю вообще» до «смотрю множество раз». *Персонализация арт-коммуникации создает ситуацию открытости для возникновения различных культовых фильмов и психологических исследований этого феномена.*

Специфическими характеристиками культового кино являются длительный интерес значительной аудитории и персональные предпочтения при выборе фильмов, включенность в устойчивые коммуникации, связанные со множественным просмотром [8; 9; 15; 16].

Актуальность исследования психологических факторов устойчивой притягательности культового кино связана как с особыми возможностями личностных влияний и их социокультурной значимостью, так и сложностью прогнозирования подобного эффекта. Персонажи культового фильма представляют ценност-

ные эталоны, идентификация с которыми дает основу самопознания, самовыражения, личностного развития. Фильмы, ориентированные на широкую популярность, не всегда становятся культовыми, а собственно культовые обладают спецификой воздействия [8].

Притягательность персонажей культового фильма актуально исследовать в контексте идентификации зрителей с ними и избирательности арт-коммуникаций.

Цель и теоретические основания исследования

Исследования психологических факторов восприятия и воздействия кино позволяют обозначить задачи исследования притягательности персонажей культового фильма.

1. Фокусировать исследование на феномене *амбивалентности персонажей* как факторе эстетических реакций зрителей, традиционно определяемом в психологии искусства [3; 12; 20]. В исследованиях выявлен фактор *амбивалентности переживаний зрителей, амбивалентности воспринимаемых и интерпретируемых символов фильмов* [4; 5; 8].

Исследования восприятия и воздействия шедевров авторского киноискусства (Л. Висконти, Ф. Феллини, П. Гринуэя, А. Тарковского), длительно сохраняющих актуальность для зрителей, что позволяет определить их как один из типов культового кино [16], выявили особые эффекты воздействия фильмов — амбивалентность рефлексированных переживаний зрителей вплоть до эффекта «открытой катастрофы». Эти эффекты обусловлены «открытой» структурой произведений, последовательной организацией символов в фильмах, неопределенностью до открытого финала, сохраняющих загадку интерпретации для зрителей при решении «задачи на смысл» [4; 5].

Исследования воздействия культовых фильмов-сериалов, как еще одного типа культового кино [16], показали роль амбивалентности переживаний на рефлексированном уровне, разнонаправленность тенденций переживания и их значимое изменение, проявляющихся на психофизиологическом уровне в процессе просмотра [8; 9].

2. Ключевым для возникновения феномена культового кино как длительной притягательности произведений и устойчивой актуализации арт-коммуникаций является *интенсивность эффектов воздействия*. По этому параметру выявляются и шедевры киноискусства, и фильмы-сериалы как явления массового кино [4; 8].

Интенсивность воздействия фильмов связана с восприятием амбивалентности персонажей, символов авторских кинопроизведений, и соотносится с амбивалентностью переживаний: от неопределенности к катарсису или от неопределенности к «незавершенной гармонизации», к «открытой катастрофе» [4], что согласуется с концепцией «открытого произведения» [18]. Повышение интенсивности воз-

действия культовых фильмов-сериалов достигается через провокативность [8].

Исследование максимизации «вершинных» и «глубинных» уровней переживания при воздействии культового кино дает основания предположить, что персонажи культового кино имеют символические, архетипические основания. Они не только воспринимаются зрителями как имеющие амбивалентные характеристики, они представляют возможность познания собственного неосознаваемого психического, открывающегося в процессе встречи с произведением [3; 14].

Одной из характеристик культового кино является создание пространств и персонажей с подлинностью, избыточностью [16], что отражает традиционное создание в культуре детализированных воображаемых пространств — пространств мечты, иллюзий, веры [19]. Возможно, эта *культурная избыточность воображаемых, фантастических пространств и персонажей культового кино* реализует потребность человека в воображаемом пути к собственной индивидуальности через процессы множественной идентификации.

3. Исследования идентификации с персонажами, выполненные в рамках теории социального научения [17], изменили подход к созданию персонажей, актуализирующий возможности избирательной, вариативной идентификации у зрителей. Персонажи культового кино могут отличаться по фундаментальным основаниям культуры (добро—зло), или дифференциация может быть более тонкой, неоднозначной, что показано в исследованиях структуры идентификации с персонажами «Поттерианы» [9; 24; 25].

Исследование социальной идентичности зрителей и их идентификации с персонажами культового фильма «Гарри Поттер» выявило, что зрители выбирают для идентификации персонажей с похожими проблемами социальной идентичности; идентификация с отрицательными персонажами включает положительную психосемантику их образов [9].

Исследование произведений киноискусства выявило сфокусированность (тождественность) восприятия авторов-режиссеров и особенности идентификации с ними: от «эффектов дублирования», когда режиссер — как гуру, которому подражают, например, Д. Джармен; до «эффектов отрицания» и «эффектов трансценденции», когда режиссер — как провокатор, стимулирующий выход за пределы привычного, например, П. Гринуэй [5].

Формирование идентичности в современной культуре рассматривается психологами как проблемное в связи с социокультурными изменениями, разрушением «больших нарративов», ценностной неопределенностью, возможностями личностного выбора [1; 2; 13; 23]. *Это делает актуальным исследование воздействия кинопроизведений как культурных феноменов на процессы идентификации.*

Исследования идентификации с персонажами культового кино у тех субъектов, которые «не смотрят вообще» данный сериал, и субъектов, которые «смотрят множество раз», может выявить варианты

идентификации — от «диффузной», «множественной» до «артикулированной», «доминирующей».

Цель исследования — выявить особенности психосемантической структуры притягательности персонажей культового кино «Игра престолов» в контексте идентификации с ними и в условиях различий арт-коммуникаций.

Дизайн исследования

Психосемантическая структура притягательности персонажей сериала «Игра престолов» и идентификация субъектов с ними исследовалась при помощи психосемантической методики «Притягательность персонажей фильма» (модификация семантического дифференциала Ч. Осгуда) в формате Google-форм [9].

Методика предполагает оценку каждого персонажа и Я субъекта по 23 биполярным шкалам, из них 17 являются стандартными. Добавлены 6 шкал для изучения притягательности экранных образов (Отталкивающий/Притягательный, Печальный/Радостный, Некрасивый/Красивый, Обычный/Необычный, Страшный/Безопасный, Мужественный/Женственный).

Для исследования испытуемым были предоставлены официальные фотографии популярных персонажей авторства Х. Слоан: Дейнерис Таргариен, Джон Сноу (Старк), Санса и Арья Старк, Тирион, Джейме и Серсея Ланнистер, Джоффри Баратеон (Ланнистер). В табл. 1 представлены характеристики персонажей, включенных в исследование, а также архетипы, которые они воплощают согласно работам О. Гавриловой и Л. Веккиолы [6; 7].

Обработка данных по методике осуществлялась следующим образом: для каждого субъекта отдельно факторизовались оценки себя и каждого из персонажей (столбцы) по шкалам семантического дифференциала (строки). За проявление идентификации с персонажем нами принималось вхождение персонажа в один фактор с Я субъекта. Субъект мог идентифицировать себя более, чем с одним персонажем, или не иметь идентификации ни с одним из персонажей.

Анализ результатов исследования проводился в четыре этапа.

1. Расчет структуры идентификации с персонажами, как на всей выборке субъектов, так и в группах,

дифференцированных по знакомству с сериалом, при помощи факторного анализа. В качестве переменных использовались нагрузки в факторе, включающем Я субъекта, рассчитанные ранее для каждого субъекта.

2. Определение частоты идентификации зрителей с персонажами сериала и формирование групп по наличию идентификации с конкретным персонажем. Каждый субъект мог входить в несколько групп по идентификации.

3. Сравнение оценок наиболее популярных для идентификации персонажей по шкалам семантического дифференциала между тремя группами субъектов: не знакомых ранее с сериалом, идентифицирующих и не идентифицирующих себя с конкретным персонажем при помощи Н-критерия Крускала—Уоллеса.

4. Анализ психосемантической структуры притягательности наиболее популярных для идентификации персонажей в трех группах субъектов: не знакомых ранее с сериалом, идентифицирующих и не идентифицирующих себя с конкретным персонажем — при помощи факторного анализа. За структуру притягательности персонажа нами принимался фактор, содержащий показатель «Отталкивающий/Притягательный».

Для статистической обработки данных применялся Н-критерий Крускала—Уоллеса и факторный анализ с использованием варимакс-вращения. Для ограничения количества факторов использовался метод главных компонент с собственным значением выше 1.

Мера выборочной адекватности Кайзера—Мейера—Олкина (КМО) и критерий сферичности Барлетта для выборки в целом и всех отдельных групп субъектов находятся в диапазоне 0,576—0,805 (0,487 только для группы субъектов, ранее не знакомых с сериалом) и 60,3 ($p \leq 0,01$) — 1068,9 ($p \leq 0,000$) соответственно, что свидетельствует об адекватности применения процедуры факторного анализа для данных психологической диагностики.

В табл. 2, 5—7 представлены величины факторных нагрузок. Расчеты были выполнены с помощью IBM SPSS Statistics.

Выборку исследования составили 204 человека, дифференцированные по особенностям представления об «Игре престолов»: 130 человек, знакомых с сериалом (62 мужчины и 65 женщин, средний возраст — $21,7 \pm 4,1$) и 74 человека, не знакомых с ним (50 мужчин и 24 женщины, средний возраст — $20,8 \pm 3,8$).

Таблица 1

Описание персонажей, включенных в исследование

Правящий Дом	Персонаж	Пол	Характеристика	Архетип
Таргариен	Дейнерис	Женский	Положительный	Персона, Добрая Мать
	Старк	Джон Сноу		Мужской
Санса		Женский		Дева, Прекрасная Дама
Арья		Женский		Воин
Ланнистер	Тирион	Мужской	Амбивалентный	Божественное Дитя, Трикстер
	Джейме	Мужской		Рыцарь
	Серсея	Женский	Отрицательный	Ужасная Мать
	Джоффри	Мужской		Тень

Результаты исследования

1. Анализ структуры идентификации с персонажами в разных группах зрителей

Структура идентификации с персонажами была получена при помощи факторного анализа как структура психосемантического пространства персонажей на всей выборке и в группах субъектов, ранее знакомых и не знакомых с сериалом (табл. 2). Матрица для расчета факторного анализа включала факторные нагрузки Я и всех персонажей (столбцы) для каждого зрителя (строки).

На всей выборке субъектов структура психосемантического пространства персонажей представлена тремя факторами: биполярным фактором, включающим Я субъекта, и двух положительных персонажей, противопоставленных двум отрицательным, и факторов, объединяющих отдельно мужских и женских персонажей.

В группе субъектов, ранее не знакомых с сериалом, структура психосемантического пространства персонажей является наиболее дифференцированной и состоит из четырех факторов. Первый фактор включает противопоставление Я субъектов отрицательному персонажу. Второй биполярный фактор объединяет амбивалентных персонажей и представляет отношения двух семей — два мужских персонажа противопоставлены женскому. Третий фактор образуют женские

персонажи на основе внешнего сходства. В четвертом факторе объединены положительные персонажи, чей нарратив предполагает смерть и перерождение.

В группе субъектов, ранее знакомых с сериалом, структура психосемантического пространства персонажей является наиболее простой и состоит из двух факторов. Структура фактора, включающего Я субъектов, повторяет структуру фактора Я на всей выборке и дополняется амбивалентным мужским персонажем. В структуру фактора Я субъектов, ранее знакомых с сериалом, входит наибольшее количество персонажей, их структура идентификации является наиболее обогащенной. Второй фактор включает оставшихся персонажей без дифференциации.

2. Анализ частоты идентификации зрителей с персонажами

На основе данных по идентификации субъектов с персонажами сериала была рассчитана частота идентификации ни с одним из персонажей, из дальнейшего анализа были исключены 3 человека (4,1%), ранее не знакомых с сериалом, и 9 человек (6,9%), ранее знакомых с сериалом.

Для группы субъектов, ранее знакомых с сериалом, была определена частота идентификации с каждым персонажем (табл. 3).

Таблица 2

Структура идентификации с персонажами сериала «Игра престолов»

Персонажи	Вся выборка (n = 204)			Незнакомые с сериалом (n = 74)				Знакомые с сериалом (n = 130)	
	1	2	3	1	2	3	4	1	2
Я	0,6			0,8				0,6	
Дейнерис			0,8				0,6		0,8
Джон Сноу	0,6	0,5					0,9	0,7	0,4
Санса	0,6					0,6		0,6	
Арья			0,7		-0,7				0,8
Тирион		0,8			0,7			0,4	0,6
Джейме		0,8			0,6				0,7
Серсея	-0,7		0,5			0,8		-0,8	
Джоффри	-0,8			-0,9				-0,8	
% дисперсии	30,8	16,3	12,6	19,9	17,3	13,8	11,8	37,3	20,6
КМО	0,677			0,487				0,747	
Критерий Бартлетта	344,9***			60,3**				376,2***	

Примечание: «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$; «***» — $p < 0,001$.

Таблица 3

Частота идентификации с персонажами в группе субъектов, ранее знакомых с сериалом

Персонажи	Субъекты, ранее знакомые с сериалом	
	Без идентификации	С идентификацией
Дейнерис	59	62
Джон Сноу	45	76
Санса	56	65
Арья	53	68
Тирион	59	62
Джейме	67	54
Серсея	102	19
Джоффри	116	5

В дальнейшее исследование были включены 6 персонажей, наиболее популярных для идентификации: Дейнерис, Джон Сноу, Санса, Арья, Тирион, Джейме. На основе отсутствия или наличия идентификации с каждым из 6 персонажей, выборка делилась на 2 подгруппы для каждого персонажа: с Дейнерис — 59 и 62 человека соответственно; с Джоном Сноу — 45 и 76 человек; с Сансой — 56 и 65 человек; с Арьей — 53 и 68 человек; с Тирионом — 59 и 62 человека; с Джейме — 67 и 54 человека.

Таким образом, в группах субъектов, и ранее неизвестных, и знакомых с сериалом, наблюдается идентификация с персонажами сериала. Образы персонажей сериала являются тщательно проработанными, вызывают идентификацию субъектов с ними. Наблюдается минимальное число идентификаций субъектов с отрицательными персонажами, положительные и амбивалентные персонажи чаще

вызывают желание субъектов идентифицироваться с ними.

3. Сравнение психосемантических характеристик персонажей в группах субъектов

На основании оценок по шкалам семантического дифференциала для каждого персонажа проводилось сравнение психосемантических оценок при помощи Н-критерия Крускала–Уоллеса для трех групп субъектов: не знакомых ранее с сериалом (НЗ), не идентифицирующих себя с конкретным персонажем (И–) и идентифицирующих себя с персонажем (И+). Результаты сравнительного анализа психосемантических оценок, значимые для всех персонажей, представлены в табл. 4.

Выявлены значимые различия в оценке персонажей по шкалам семантического дифференциала меж-

Таблица 4

Сравнение психосемантики персонажей

Шкалы	Группа	Персонажи					
		Дейнерис	Джон Сноу	Санса	Арья	Тирион	Джейме
Отталкивающий/ Притягательный	НЗ	93,9	65,3	85,4	67,7	65,2	71,5
	И–	87,4	102,8	98,7	99,7	105,2	100,3
	И+	114,8	129,0	113,1	132,1	132,7	130,9
	$H_{эмп}$	8,7**	50,6***	8,8*	47,2***	50,6***	36,5***
Темный/ Светлый	НЗ	84,9	129,9	119,1	100,4	120,5	104,8
	И–	120,5	99,8	103,8	115,0	109,9	106,1
	И+	92,8	68,8	70,7	84,3	62,7	78,6
	$H_{эмп}$	14,4***	44,8***	26,8***	9,3**	39,0***	9,1*
Ложный/ Правдивый	НЗ	111,1	126,1	109,8	105,4	111,7	96,5
	И–	103,1	98,5	115,5	117,7	114,2	109,1
	И+	79,2	73,4	70,7	76,8	68,8	86,1
	$H_{эмп}$	11,5**	34,4***	24,3***	17,8***	26,3***	5,2
Плохой/ Хороший	НЗ	96,1	57,1	75,0	87,3	76,7	90,0
	И–	83,5	119,4	90,3	93,6	90,3	87,9
	И+	116,1	126,4	132,2	116,1	133,9	121,5
	$H_{эмп}$	10,9**	69,2***	38,2***	10,2**	37,8***	13,7***
Чужой/Родной	НЗ	93,9	126,0	111,1	115,2	116,2	116,1
	И–	126,4	102,9	107,5	109,8	109,3	104,5
	И+	76,4	70,6	76,3	72,7	68,5	65,4
	$H_{эмп}$	25,7***	36,6***	15,6***	23,3***	27,4***	27,9***
Злой/Добрый	НЗ	99,3	127,3	112,9	105,2	119,0	109,9
	И–	110,8	99,9	107,4	109,7	114,2	110,2
	И+	85,4	71,3	74,4	83,6	60,2	66,5
	$H_{эмп}$	6,45*	38,14***	18,49***	8,05*	43,66***	24,27***
Ненавистный/ Любимый	НЗ	90,5	65,7	83,8	72,0	71,2	80,8
	И–	81,3	99,1	90,0	99,5	96,8	89,5
	И+	124,9	131,0	122,6	127,5	134,0	132,0
	$H_{эмп}$	21,4***	51,2***	19,1***	35,1***	42,6***	29,8***
Глупый/ Умный	НЗ	100,3	97,3	103,3	117,8	132,3	102,1
	И–	113,9	127,0	114,6	105,0	99,1	115,6
	И+	81,3	83,0	78,8	73,9	59,7	70,3
	$H_{эмп}$	10,8**	18,3***	13,6***	22,7***	60,2***	20,8***

Шкалы	Группа	Персонажи					
		Дейнерис	Джон Сноу	Санса	Арья	Тирион	Джейме
Некрасивый/ Красивый	НЗ	85,7	72,9	81,1	75,5	84,4	69,9
	И-	95,5	100,8	94,1	94,8	101,8	102,5
	И+	116,5	122,9	121,9	127,7	115,3	130,3
	Н _{эмп}	12,9**	31,1***	20,8***	30,9***	10,3**	38,2***

Примечание: НЗ – группа субъектов, ранее не знакомых с сериалом; И- – группа субъектов, не идентифицирующих себя с персонажем; И+ – группа субъектов, идентифицирующих себя с персонажем; «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,001$.

ду группами субъектов в зависимости от знакомства с произведением и наличием идентификации с персонажами. Эти различия выявлены при оценке всех исследуемых персонажей и характеризуются амбивалентностью при идентификации с ними.

Субъекты с идентификацией значимо выше оценивают притягательность тех персонажей, с которыми себя идентифицируют по шкале «Отторжение/Притягательность». Они значимо выше оценивают их по параметрам «Плохой/Хороший», «Ненавистный/Любимый», и «Некрасивый/Красивый».

Оценки субъектов, идентифицирующих себя с персонажами по параметрам «Темный/Светлый», «Ложный/Правдивый», «Чужой/Родной», «Злой/Добрый» и «Глупый/Умный», значительно ниже, чем в группах субъектов, не знакомых с сериалом и не идентифицирующих себя с конкретным персонажем.

Таким образом, идентификация с персонажами культового фильма предполагает их большую привлекательность для субъектов, а также амбивалентность при восприятии их образов. Субъекты воспринимают персонажей, с которыми идентифицируются, как притягательных, красивых, любимых и при этом темных, ложных, чужих, злых и глупых.

4. Психосемантическая структура притягательности персонажей в группах субъектов

На основе оценок по шкалам семантического дифференциала для каждого персонажа проводился анализ его психосемантической структуры с помощью факторного анализа для трех групп субъектов: не знакомых ранее с сериалом, а также идентифицирующих и не идентифицирующих себя с конкретным персонажем (табл. 5–7).

Психосемантическая структура притягательности каждого персонажа представляет собой фактор, в который входит показатель «Отталкивающий/Притягательный».

Психосемантическая структура притягательности персонажей у субъектов, не знакомых ранее с сериалом, является простой – монополярной и однофакторной (за исключением персонажа Сансы). У всех персонажей фактор притягательности включает авторскую шкалу «Некрасивый/Красивый». Для всех персонажей, кроме амбивалентного персонажа Джейме, структура притягательности дополняется стандартной шкалой «Ненавистный/Любимый» и авторской шкалой «Страшный/Безопасный». Для

Таблица 5
 Структура притягательности персонажей в группе субъектов, ранее не знакомых с сериалом

Шкалы	Структура притягательности персонажа						
	Дейнерис (n = 71)	Джон Сноу (n = 71)	Санса (n = 71)		Арья (n = 71)	Тирион (n = 71)	Джейме (n = 71)
	1	2	2	6	1	4	3
Отталкивающий/Притягательный	0,7	0,8	0,5	0,5	0,7	0,8	0,8
Пассивный/Активный	0,5				0,4		0,8
Хаотичный/Упорядоченный	0,7		0,5		0,6		0,8
Плохой/Хороший	0,8	0,6	0,6		0,5		
Медленный/Быстрый					0,4		
Унылый/Жизнерадостный					0,5	0,4	
Ненавистный/Любимый	0,7	0,7	0,5		0,8	0,4	
Грязный/Чистый	0,7	0,6	0,8		0,8		
Печальный/Радостный				0,7			
Некрасивый/Красивый	0,6	0,7	0,8		0,7	0,8	0,6
Страшный/Безопасный	0,7	0,7	0,8		0,7	0,4	
Мужественный/Женственный				0,5			
% дисперсии	27,8	17,4	14,2	4,9	34,7	7,3	12,1
КМО	0,753	0,638	0,631		0,797	0,737	0,721
Критерий Бартлетта	835,1***	784,5***	872,5***		965,4***	889,8***	1068,9***

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,001$; 1, 2, 3, 4, 6 – номера факторов.

всех положительных персонажей структура притягательности включает стандартные шкалы «Плохой/Хороший» и «Грязный/Чистый».

У субъектов, не идентифицирующих себя с конкретными персонажами, выявлена наиболее сложная структура притягательности персонажей. Для всех персонажей, кроме положительного персонажа Джона Сноу, структура притягательности является биполярной, а для трех персонажей из шести — двухфакторной. Почти у всех персона-

жей фактор притягательности включает авторскую шкалу «Некрасивый/Красивый» (кроме Джейме), авторские шкалы «Плохой/Хороший» и «Ненавистный/Любимый» (кроме Тириона); авторскую шкалу «Трусливый/Смелый» (кроме Сансы). Почти у всех персонажей шкала «Отталкивающий/Притягательный» противопоставлена шкале «Чужой/Родной» (кроме Дейнерис). Другие шкалы в структуре притягательности персонажей являются специфическими.

Таблица 6

Структура притягательности персонажей в группах субъектов без идентификации с конкретным персонажем

Шкалы	Нет идентификации с персонажем								
	Дейнерис (n = 59)		Джон Сноу (n = 45)	Санса (n = 56)	Арья (n = 53)		Тирион (n = 59)	Джейме (n = 67)	
	2	5	2	2	1	2	2	1	3
Отталкивающий/Притягательный	0,5	0,6	0,8	0,7	-0,5	0,7	0,8	-0,4	0,6
Слабый/Сильный					0,9				
Темный/Светлый					0,4				
Пассивный/Активный	0,8					0,8			0,8
Хаотичный/Упорядоченный		0,8							
Ложный/Правдивый					0,6				
Плохой/Хороший		0,4	0,8	0,6		0,5		-0,4	
Напряженный/Расслабленный		-0,5							
Трусливый/Смелый	0,6		0,8			0,9	0,5		0,7
Чужой/Родной				-0,5	0,8		-0,5	0,8	
Медленный/Быстрый	0,8					0,8			0,8
Злой/Добрый					0,8			0,7	
Ненавистный/Любимый	0,4		0,7	0,7	-0,4	0,7		-0,8	
Глупый/Умный				-0,5	0,8				
Грязный/Чистый			0,6	0,8					
Некрасивый/Красивый	0,6		0,8	0,8		0,7	0,7		
Обычный/Необычный					0,7				
Страшный/Безопасный		0,4	0,6	0,5					
Мужественный/Женственный					-0,5		0,4		
% дисперсии	13,8	5,8	13,4	12,1	28,4	11,4	9,5	21,9	9,8
КМО	0,684		0,805	0,731	0,757		0,586	0,576	
Критерий Бартлетта	759,1***		1039,9***	766,9***	724,2***		591,7***	537,2***	

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,001$; 1, 2, 3, 5 – номера факторов.

Таблица 7

Структура притягательности персонажей в группе субъектов, имеющих идентификацию с конкретными персонажами

Шкалы	Идентификация с персонажем					
	Дейнерис (n = 62)	Джон Сноу (n = 76)	Санса (n = 65)	Арья (n = 68)	Тирион (n = 62)	Джейме (n = 54)
Отталкивающий/Притягательный	0,7	-0,6	0,7	0,8	0,7	0,9
Пассивный/Активный	0,7					
Плохой/Хороший			0,7			
Простой/Сложный		0,5				
Трусливый/Смелый	0,8		0,5			0,5
Медленный/Быстрый	0,6					
Ненавистный/Любимый	0,5		0,8	0,7		0,7
Глупый/Умный		0,6				

Шкалы	Идентификация с персонажем					
	Дейнерис (n = 62)	Джон Сноу (n = 76)	Санса (n = 65)	Арья (n = 68)	Тирион (n = 62)	Джейме (n = 54)
Грязный/Чистый			0,6	0,4		
Печальный/Радостный		0,6			-0,5	
Некрасивый/Красивый	0,8	-0,4	0,7	0,7	0,7	0,8
Обычный/Необычный		0,8				
Страшный/Безопасный					-0,5	
% дисперсии	17,6	15,9	14,4	10,5	8,5	12,2
<i>KMO</i>	0,580	0,629	0,582	0,605	0,651	0,618
<i>Критерий Бартлетта</i>	591,7***	650,5***	557,4***	580,5***	713,0***	673,8***

Примечание: «***» — $p < 0,001$; 1, 2, 3 — номера факторов.

У субъектов, идентифицирующих себя с конкретными персонажами, психосемантическая структура притягательности персонажей является наиболее простой и однофакторной, а также однополярной для большинства персонажей, кроме положительного персонажа Джона Сноу и амбивалентного персонажа Тириона. Для всех персонажей фактор притягательности включает авторскую шкалу «Некрасивый/Красивый». У четырех из шести персонажей фактор притягательности включает шкалу «Ненавистный/Любимый» (кроме персонажей, воплощающих архетип Божественного Дитя). Другие шкалы в структуре притягательности персонажей являются специфическими.

Обсуждение результатов

Культурное кино предлагает зрителю широкий спектр персонажей как вариантов для идентификации, тщательное построение образов, их стандартность, внешнюю привлекательность, точное воплощение архетипической амбивалентности и притягательность. Даже кратковременное предъявление фотоизображений персонажей выступает основанием для идентификации с ними и узнаванием мифа, который они воплощают. Психосемантическое пространство персонажей показывает, что субъекты используют универсальные параметры культуры (добрый—злой) для их дифференциации. Результаты подтверждают обсуждаемую исследователями характеристику культурного кино — «стандартность», «шаблонность», «стереотипность» [16; 19].

Психосемантический анализ показывает, что стереотипы характеристик персонажей культурного кино восходят к фундаментальным оппозициям культуры, более того, они предстают в притягательной вариативной многоликости. Персонажи, с которыми идентифицируются зрители, воспринимаются ими как более притягательные, но при этом рефлексированы не только их положительные стороны, но и их амбивалентность. Зрители воспринимают персонажей, с которыми идентифицируются, одновременно как притягательных, красивых и любимых и при этом как темных, ложных, чужих, злых и глупых. Идентификация с персонажем включает его восприятие как чужого, а не близкого, как ложного, обладающе-

го секретами, что поддерживает интерес к нему. Отражение амбивалентных характеристик персонажей также может быть следствием феномена предполагаемого сходства, наделения персонажа чертами, сходными с собственными [26].

Важно отметить, что психосемантическая структура притягательности персонажей отражает восприятие субъектами их внешних характеристик, внешней привлекательности. Внешняя привлекательность, в сочетании с идентификацией с персонажем, может служить фундаментом построения романтических парасоциальных отношений, когда выдуманный персонаж воспринимается не только как близкий друг, но и как подходящий романтический партнер [22].

Идентификация с персонажем приводит к субъективному упрощению их образов, выделению главных характеристик. Знакомство с персонажами без идентификации с ними ведет к выявлению объективно большего количества признаков, связанных с привлекательностью. Эти данные согласуются с результатами других исследований [26], где показано, что зрители разрабатывают упрощенные версии личности вымышленных персонажей для облегчения сопоставления себя с ними и идентификации.

Таким образом, в психосемантической структуре персонажей культурного кино формируется динамический баланс — взаимодействие притягательной стереотипной простоты персонального тождества и притягательной избыточной сложности существующих отчужденных других, что продлевает интерес к произведению и его повторяющимся просмотрам.

Перспективным представляется продолжение исследования привлекательности персонажей культурного кино в контексте личностных особенностей зрителей, а также рассмотрение гендерной специфики привлекательности персонажей.

Выводы

Положительные и амбивалентные персонажи более располагают субъектов к идентификации с ними. Персонажи, несущие негативную семантику, реже вызывают у субъектов желание идентифицироваться с ними.

Идентификация с персонажами культурного фильма сопровождается их большей притягательностью

для субъектов. Персонажи фильма, даже положительные, воспринимаются субъектами как обладающие определенными амбивалентными характеристиками.

Психосемантическая структура притягательности персонажей отражает восприятие субъектами их внешних характеристик, внешней привлекатель-

ности. Идентификация с персонажем приводит к субъективному упрощению их образов, выделению главных характеристик. Знакомство с персонажами без идентификации с ними ведет к выявлению объективно большего количества признаков, связанных с привлекательностью.

Литература

1. Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // Психологические исследования. 2011. Том 4. № 20. DOI:10.54359/ps.v4i20.804
2. Белинская Е.П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2018. Том 8. № 1. С. 6–15. DOI:10.21638/11701/spbu16.2018.101
3. Грязева-Добшинская В.Г. Современное искусство и личность: гармонии и катастрофы. М.: Академический проект, 2002. 420 с.
4. Грязева-Добшинская В.Г. Психология воздействия современного символического киноискусства: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2004. 40 с.
5. Грязева-Добшинская В.Г. Феномены субъектности в современном искусстве // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 93–104.
6. «Игра Престолов» и психология: Душа темна и полна ужасов / Пер. с англ. А. Китаевой; Под ред. Т. Лэнгли. М.: Альбина Паблишер, 2022. 316 с.
7. «Игра Престолов»: прочтение смыслов. Историки и психологи исследуют мир Джорджа Мартина / Под ред. Р. Шляхтина. М.: АСТ, 2019. 272 с.
8. Коробова С.Ю. Динамика переживания субъектов при воздействии культового кино: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2022. 24 с.
9. Коробова С.Ю., Грязева-Добшинская В.Г., Аскерова А.Т. Особенности идентификации с персонажами культового фильма в контексте проблем социальной идентичности зрителей // Психология. Психофизиология. 2018. Том 11. № 3. С. 24–31. DOI:10.14529/psy180303
10. Кубрак Т.А. Кинодискурс в условиях глобализации информационного пространства: проблема информационно-психологической безопасности // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции (г. Коломна, 11–13 февраля, 2016 г.) / Под общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. С. 210–214.
11. Кубрак Т.А., Гребенищикова Т.А., Павлова Н.Д. Психологический портрет современного кинозрителя: структура и связи кинопредпочтений // Экспериментальная психология. 2017. Том 10. № 4. С. 5–19. DOI:10.17759/exrpsy.2017100401
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
13. Леонтьев Д.А. Лабиринт идентичностей: не человек для идентичности, а идентичность для человека // Философские науки. 2009. № 10. С. 5–10.
14. Мэй Р. Взывая к мифу. СПб.: Питер, 2021. 336 с.
15. Павлов А.В. Диалектика культового кинематографа // Galactica Media: Journal of Media Studies. 2021. № 1. С. 218–230. DOI:10.46539/gmd.v3i1.147

References

1. Andreeva G.M. K voprosu o krizise identichnosti v usloviyakh sotsial'nykh transformatsii [Towards the problem of identity crisis amid the social transformations]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological Studies]*, 2011. Vol. 4, no. 20. DOI:10.54359/ps.v4i20.804 (In Russ.).
2. Belinskaya E.P. Sovremennyye issledovaniya identichnosti: ot strukturnoi opredelennosti k protsessual'nosti i nezavershennosti [Contemporary identity studies: from structural certainty to processuality and incompleteness]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya [Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology]*, 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 6–15. DOI:10.21638/11701/spbu16.2018.101 (In Russ.).
3. Gryazeva-Dobshinskaya V.G. Sovremennoe iskusstvo i lichnost': garmonii i katastrofy [Contemporary art and personality: harmonies and disasters]. Moscow: Akademicheskii projekt, 2002. 420 p. (In Russ.).
4. Gryazeva-Dobshinskaya V.G. Psikhologiya vozdeistviya sovremennogo simbolicheskogo kinoiskusstva. Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk [Psychology of the impact of modern symbolic cinema. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2004. 40 p. (In Russ.).
5. Gryazeva-Dobshinskaya V.G. Fenomeny sub'ektnosti v sovremennom iskusstve [Phenomena of subjectivity in contemporary art]. *Voprosy psikhologii [Psychology issues]*, 2006, no. 1, pp. 93–104. (In Russ.).
6. "Igra Prestolov" i psikhologiya: Dusha temna i polna uzhasov ["Game of Thrones" and psychology: The soul is dark and full of horrors] / Lengli T. (ed.). Moscow: Al'bina Publisher, 2022. 316 p. (In Russ.).
7. "Igra Prestolov": prochtenie smyslov. Istoriki i psikhologi issleduyut mir Dzhordzha Martina ["Game of Thrones": reading the meanings. Historians and psychologists explore the world of George R.R. Martin]. Shlyakhtin R. (ed.). Moscow: AST, 2019. 272 p. (In Russ.).
8. Korobova S.Yu. Dinamika perezhivaniya sub'ektov pri vozdeistvii kul'tovogo kino. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Dynamics of subjects' experiences when exposed to cult cinema. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Chelyabinsk, 2022. 24 p. (In Russ.).
9. Korobova S.Yu., Gryazeva-Dobshinskaya V.G., Askerova A.T. Osobennosti identifikatsii s personazhami kul'tovogo fil'ma v kontekste problem sotsial'noi identichnosti zritelei [Features of identification with the characters of a cult film in the context of problems of social identity of viewers]. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya [Psychology. Psychophysiology]*, 2018. Vol. 11, no. 3, pp. 24–31. DOI:10.14529/psy180303 (In Russ.).
10. Kubrak T.A. Kinodiskurs v usloviyakh globalizatsii informatsionnogo prostranstva: problema informatsionno-psikhologicheskoi bezopasnosti [Film discourse in the context of globalization of the information space: the problem of information and psychological security]. In Ershova R.V. (ed.) *Tsifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka: sbornik nauchnykh statei i materialov*

16. Самутина Н.В. Культурное кино: даже зритель имеет право на свободу // *Логос*. 2002. №. 5–6. С. 322–330.
17. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций / Пер. с англ. Д. Гишпиус, С. Рысева, Л. Ордановской. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 448 с.
18. Эко У. Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике / Пер. с ит. А. Шурбелева. СПб.: Академический проект, 2004. 384 с.
19. Эко У. С окраин империи. Хроники нового средневековья. М.: Corpus, АСТ, 2021. 480 с.
20. Яновский М.И. Проблема изучения кинематографа в психологии // *Психологический журнал*. 2010. Том 31. №. 5. С. 79–88.
21. Яновский М.И. Воспроизведение структурами киноmontажа разных форм переживания присутствия // *Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции* (г. Москва, 16 июня 2017 г.). М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2017. С. 525–528.
22. Liebers N., Schramm H. Friends in books: The influence of character attributes and the reading experience on parasocial relationships and romances // *Poetics*. 2017. Vol. 65. P. 12–23. DOI:10.1016/j.poetic.2017.10.001
23. McAdams D.P. Narrative identity // *Handbook of identity theory and research* / Eds. S.J. Schwartz et al. Springer Science+Business Media, LLC, 2011. P. 99–115. DOI:10.1007/978-1-4419-7988-9
24. Mills A. Archetypes and the Unconscious in Harry Potter and Diana Wynne Jones's Fire and Hemlock and Dogsboddy // *Reading Harry Potter: Critical Essays* / Ed. L.A. Giselle. Westport, Conn: Praeger, 2003. P. 3–13.
25. Patrick C.J., Patrick S.K. Exploring the Dark Side – Harry Potter and the Psychology of Evil // *The Psychology of Harry Potter – An Unauthorized Examination of the Boy Who Lived* / Ed. Mulholland, N. Dallas: Benbella Books Inc., 2006. P. 221–232.
26. Webster G.D., Campbell J.T. Personality perception in Game of Thrones: Character consensus and assumed similarity // *Psychology of Popular Media*. 2023. Vol. 12, no 2. P. 207–218. DOI:10.1037/ppm0000398
- mezhdunarodnoi konferentsii (g. Kolomna, 11–13 fevralya 2016 g.) [*Digital society as a cultural and historical context of human development: Collection of scientific articles and materials of the International Conference*]. Kolomna: Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi universitet, 2016, pp. 210–214. (In Russ.).
11. Kubrak T.A., Grebenshchikova T.A., Pavlova N.D. Psikhologicheskii portret sovremennogo kinozritelya: struktura i svyazi kinopredpochtenii [Psychological portrait of a modern moviegoer: structure and connections of film preferences]. *Ekspериментальная psikhologiya [Experimental psychology]*, 2017. Vol. 10, no. 4, pp. 5–19. DOI:10.17759/exppsy.2017100401 (In Russ.).
12. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow: Smysl, 2003. 487 p. (In Russ.).
13. Leont'ev D.A. Labirint identichnostei: ne chelovek dlya identichnosti, a identichnost' dlya cheloveka [Labyrinth of identities: not a person for identity, but identity for a person]. *Filosofskie nauki [Philosophical Sciences]*, 2009, no. 10, pp. 5–10. (In Russ.).
14. Mei R. Vzyvaya k mifu [Invoking Myth]. Saint Petersburg: Piter, 2021. 336 p. (In Russ.).
15. Pavlov A.V. Dialektika kul'tovogo kinematografa [Dialectics of cult cinema]. *Galactica Media: Journal of Media Studies*, 2021, no. 1, pp. 218–230. DOI:10.46539/gmd.v3i1.147 (In Russ.).
16. Samutina N.V. Kul'tovoe kino: dazhe zritel' imeet pravo na svobodu [Cult cinema: even the viewer has the right to freedom]. *Logos [Logos]*, 2002, no. 5–6, pp. 322–330. (In Russ.).
17. Kharris R. Psikhologiya massovykh kommunikatsii [Psychology of Mass Communications]. Saint Petersburg: praim-EVROZNAK, 2002. 448 p. (In Russ.).
18. Eko U. Otkrytoe proizvedenie: Formai neopredelennost' v sovremennoi poetike [Open Work: Form and Uncertainty in Contemporary Poetics]. Saint Petersburg: Akademicheskii proekt, 2004. 384 p. (In Russ.).
19. Eko U.S. okrain imperii. Khroniki novogo srednevekov'ya [From the outskirts of the empire. Chronicles of the New Middle Ages]. Moscow: Corpus, AST, 2021. 480 p. (In Russ.).
20. Yanovskii M.I. Problema izucheniya kinematografa v psikhologii [The problem of studying cinema in psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2010. Vol. 31, no. 5, pp. 79–88. (In Russ.).
21. Yanovskii M.I. Vosproizvedenie strukturami kinomontazha raznykh form perezhivaniya prisutstviya [Reproduction of different forms of experience of presence by film editing structures]. *Perspektivy psikhologicheskoi nauki i praktiki: sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchnoprakticheskoi konferentsii*. (g. Moskva, 16 iyunya 2017 g.) [*Prospects of psychological science and practice: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference*]. Moscow: FGBOU VO "RGU im. A.N. Kosygina", 2017, pp. 525–528. (In Russ.).
22. Liebers, N., Schramm, H. Friends in books: The influence of character attributes and the reading experience on parasocial relationships and romances. *Poetics*, 2017. Vol. 65, pp. 12–23. DOI:10.1016/j.poetic.2017.10.001.
23. McAdams D.P. Narrative identity. In Schwartz S.J. (eds.) *Handbook of identity theory and research*. Springer Science+Business Media, LLC, 2011, pp. 99–115. DOI:10.1007/978-1-4419-7988-9
24. Mills A. Archetypes and the Unconscious in Harry Potter and Diana Wynne Jones's Fire and Hemlock and

Dogsbody. In Giselle L.A. (ed.) Reading Harry Potter: Critical Essays. Westport, Conn: Praeger, 2003, pp. 3–13.

25. Patrick C.J., Patrick S.K. Exploring the Dark Side – Harry Potter and the Psychology of Evil. In Mulholland N. (ed.) The Psychology of Harry Potter – An Unauthorized Examination of the Boy Who Lived. Dallas: Benbella Books Inc., 2006, pp. 221–232.

26. Webster, G.D., Campbell, J.T. Personality perception in Game of Thrones: Character consensus and assumed similarity. *Psychology of Popular Media*, 2023. Vol. 12, no. 2, pp. 207–218. DOI:10.1037/ppm0000398

Информация об авторах

Грязева-Добшинская Вера Геннадьевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией «Психология и психофизиология стрессоустойчивости и креативности», Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (ФГАОУ ВО ЮУрГУ (НИУ)), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9986-4073>, e-mail: vdobshinya@mail.ru

Коробова Светлана Юрьевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории «Психология и психофизиология стрессоустойчивости и креативности», Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (ФГАОУ ВО ЮУрГУ (НИУ)), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8633-7231>, e-mail: k.svetlana-1991@mail.ru

Дмитриева Юлия Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления и служебной деятельности, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (ФГАОУ ВО ЮУрГУ (НИУ)), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0331-4684>, e-mail: dmitrieva.julia.86@mail.ru

Information about the authors

Vera G. Gryazeva-Dobshinskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Laboratory of psychology and psychophysiology of stress resistance and creativity, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9986-4073>, e-mail: vdobshinya@mail.ru

Svetlana Yu. Korobova, PhD in Psychology, Researcher, Laboratory of psychology and psychophysiology of stress resistance and creativity, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8633-7231>, e-mail: k.svetlana-1991@mail.ru

Yulia A. Dmitrieva, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Management and Performance, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0331-4684>, e-mail: dmitrieva.julia.86@mail.ru

Получена 15.09.2023

Принята в печать 11.12.2023

Received 15.09.2023

Accepted 11.12.2023

Нарративная транспортиция как фактор психологического воздействия кино

Т.А. Кубрак

Институт психологии Российской академии наук (ФГБУН «ИП РАН»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0701-1736>, e-mail: kubrak.tina@gmail.com

А.А. Старостина

Государственный академический университет гуманитарных наук (ФГБОУ ВО «ГАУГН»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3843-3069>, e-mail: starostina.alyona@gmail.com

В статье представлен подход к изучению психологического воздействия кино в контексте нарративного воздействия. Рассматривается теория транспортиции, разработанная М. Грин и Т. Брокком (Transportation Theory), и введенное ими понятие транспортиции как особого состояния вовлеченности и погруженности в нарратив, которое способствует усилению его психологического воздействия и может привести к изменению связанных с содержанием нарратива убеждений человека. Выделяются две основные группы факторов, определяющих уровень нарративной транспортиции при просмотре фильма: качество самого нарратива и индивидуально-психологические характеристики субъекта. Эмпирическое исследование, проведенное на выборке из 1171 студента от 17 до 29 лет (49,3% мужчин и 50,7% женщин), выявило половые различия в выраженности нарративной транспортиции, что могло быть обусловлено большей близостью конкретного фильма к определенной аудитории. Обнаружена связь транспортиции с эмпатией, а также с такими чертами личности, как открытость опыту и экстраверсия. Эмпатия явилась наиболее значимым предиктором транспортиции. В результате анализа высказываний о фильме респондентов с высокими и низкими значениями уровня транспортиции выделены характеристики транспортабельных нарративов: наличие смысла в фильме, важность и актуальность поставленных проблем, потенциал воздействия, а также сюжет фильма, его логичность и динамичность, реалистичность показанного и привлекательность самой истории.

Ключевые слова: психология кино, психологическое воздействие кино, нарративная транспортиция, теория транспортиции, нарратив.

Для цитаты: Кубрак Т.А., Старостина А.А. Нарративная транспортиция как фактор психологического воздействия кино // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 26–33. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190403>

Narrative Transportation as a Factor of Psychological Impact of the Movie

Tina A. Kubrak

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0701-1736>, e-mail: kubrak.tina@gmail.com

Alyona A. Starostina

State Academic University for the Humanities, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3843-3069>, e-mail: starostina.alyona@gmail.com

The article presents an approach to studying the psychological impact of cinema in the context of narrative influence. The theory of transportation developed by M. Green and T. Brock (Transportation Theory)

and the concept of transportation introduced by them as a special state of involvement and immersion in a narrative. It helps to enhance the psychological impact and can lead to a change in a person's beliefs related to the content of the narrative. There are two main groups of factors, which determine the level of narrative transportation: the quality of the narrative and the individual psychological characteristics of the recipient. The empirical study conducted on 1171 university students aged 17 to 29 years (49,3% men and 50,7% women; $M=19,8$, $SD=1,9$) showed that the level of narrative transportation differs depending on gender, which may be due to the greater proximity of a particular film to a certain audience. The study revealed a connection between transportation, empathy, as well as, openness to experience and extraversion. Empathy was the most significant predictor of transportation. The feedback of the respondents with high and low levels of transportation helped us to identify the characteristics of transportable narratives. Among them were that the film had an idea, the importance and relevance of the problems posed, a potential impact, as well as the plot of the film, its logic and dynamism, the realism of what was shown, and the attractiveness of the story itself.

Keywords: psychology of film, psychological impact of film, narrative transportation, Transportation Theory, narrative.

For citation: Kubrak T.A., Starostina A.A. Narrative Transportation as a Factor of Psychological Impact of the Movie. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 26–33. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190403>

Введение

Психология кино в современной психологической науке выделилась в отдельную область исследований, которые в условиях активно развивающегося информационного общества приобрели новую значимость [2]. Ведутся исследования в этой области и в отечественной науке, затрагивая довольно широкий круг вопросов [1; 7 и др.]. В то же время следует отметить, что таких работ еще недостаточно, ощущается нехватка общих подходов к проведению психологических исследований кино, отсутствие специальных психометрических инструментов, позволяющих определять и оценивать факторы эффективности его воздействия.

При обращении к зарубежным исследованиям обнаруживается, что проблема психологического воздействия фильмов рассматривается в контексте нарративного воздействия. Нарратив определяется как «...репрезентация ограниченного пространством и временем и связанных между собой событий с участием конкретных персонажей, которая имеет определенную структуру и содержит скрытые или явные сообщения по затрагиваемой теме» [19]. Утверждается, что нарративное воздействие является более эффективным, чем риторическое, так как снижает недоверие к получаемой информации, усиливает эмоциональную вовлеченность и личную включенность в представленную историю, которые приводят к большей реалистичности воспринимаемого [14]. Погрузившись в нарратив, человек может не заметить изменения своих убеждений или не связать их причину с источником воздействия, т. е. с самим нарративом [16].

Нарративная транспортация и ее особенности

Разработанная американскими исследователями М. Грин и Т. Брокком теория транспортации (Transportation Theory) утверждает, что степень погруженности человека в нарратив коррелирует с эффек-

фективностью его влияния на убеждения человека, причем вне зависимости от того, вымышленными или реальными являются представленные в нарративе события [15]. Понятие транспортации используется для описания особого состояния погруженности человека в нарратив, включающее эмоциональные и когнитивные реакции на его содержание [15]. В состоянии транспортации, во-первых, происходит отстранение от реального мира в пользу мира повествования. Во-вторых, транспортация может вызывать переживание сильных эмоций, даже когда известно, что представленные события нереальны. В-третьих, опыт транспортации может привести к изменениям убеждений, связанных с сюжетом, и поведения, им соответствующего. Транспортация имеет общие характеристики с потоком, вовлеченностью, присутствием, погружением и идентификацией, которые описывают нарративный опыт [23].

Вместе с теорией был разработан соответствующий психометрический инструмент, измеряющий уровень транспортации — Шкала транспортации (Transportation Scale, TS). Выделено три аспекта транспортации (когнитивный, эмоциональный и образный), которые составили общий показатель транспортации, отражающий целостный опыт погруженности в нарратив. Русскоязычная версия Шкалы нарративной транспортации была апробирована в 2023 г. [3].

Первые исследования в русле теории транспортации проводились с использованием текстовых материалов [15], а позже стала использоваться и аудиовизуальная продукция [14]. Несмотря на то, что ключевые психологические составляющие транспортации сохраняются независимо от модальности стимульного материала [17], для разного типа нарративов обнаруживается своя специфика. Так, свои отличительные особенности имеет нарративная транспортация в теле- и кинопродукцию, представляя собой более сложный процесс, определяемый двойной модальностью [11].

Манипуляции с условиями эксперимента и стимульным материалом в исследованиях транспортации

За последние десятилетия проведено множество исследований, которые были направлены на выявление факторов, влияющих на уровень транспортации в аудиовизуальную продукцию. Так, осуществлялись манипуляции с условиями эксперимента и стимульным материалом [25]. Показано, что прерывание просмотра значительно снижало уровень транспортации [16]. Положительный отзыв о фильме способствовал ее усилению [10], а представление фильма как вымышленного или основанного на реальных событиях влияния не оказывало [13]. Преждевременное раскрытие сюжета также не сказывалось на уровне транспортации [18]. Такая формальная характеристика, как размер экрана, не влияла на транспортацию [8]; в то же время частота просмотра, а именно «запойный просмотр», могла ее ослаблять [26].

Оказывали влияние на уровень транспортации и манипуляции с самим нарративом. Так, удаление из фильма ключевых с точки зрения логики сцен и отдельных эмоционально насыщенных эпизодов приводило к ее снижению [25]. Отмечалась значимость структурированности истории и место знакового события в ней, в то же время важность отсутствия противоречий со знаниями о реальном мире или правилами мира вымышленного, которые могли прерывать ощущение погруженности в историю и вызывать скептическое отношение к ней [17].

В целом можно констатировать, что, несмотря на то, что отдельные внешние манипуляции влияли на уровень транспортации, они давали небольшой и разнородный эффект [25]. Наиболее сильным же детерминантом транспортации явилось качество самого нарратива [16; 17].

Характеристики качественных нарративов

Оценка нарратива является сложной исследовательской задачей, тем не менее в соответствии с представлениями о нарративе и на основе анализа накопленных данных по транспортации выделяют основные компоненты, определяющие его качество: последовательность, персонажи, структура, хронотоп и техническая реализация [19].

Последовательность предполагает: *связность* событий для более легкого их осмысления; *развитие сюжета* через кульминацию к развязке для усиления эмоциональной и когнитивной вовлеченности; *соответствие психологическим моделям* действий персонажей для создания ощущения реальности происходящего.

Персонажи характеризуются: *развитием*, понятными мотивами и эмоциями для идентификации с ними и повышения эмоциональной и когнитивной вовлеченности; *красноречием*, ясностью выражения мыслей для удержания внимания, облегчения обработки информации и понимания смысла; *интенсивностью и разнообразием эмоций* для повышения эмоциональной вовлеченности и личной значимости сюжета.

Структура включает: *драматическое напряжение, саспенс* для усиления эмоциональной и когни-

тивной вовлеченности; *нарушение канона*, непредсказуемые повороты в сюжете для привлечения внимания и повышения когнитивной вовлеченности, формирования нового взгляда на происходящее.

Хронотоп характеризуется: *реализмом* ситуаций и персонажей для усиления идентификации с ними и повышения доверия к увиденному; *узнаваемыми образами* и символами для актуализации прежнего опыта, облегчения восприятия увиденного; *соответствием культурным особенностям* аудитории для повышения идентификации, облегчения осмысления сюжета и усиления ощущения реальности.

Техническая реализация включает свет, монтаж, звук и т. д., с помощью которых можно управлять вниманием зрителей и повышать визуальную приятательность истории, а также делать персонажей более близкими и привлекательными.

Не все характеристики на данный момент достаточно изучены, поэтому определение вклада каждой из них в качество нарратива является актуальной задачей для новых исследований [16; 19]. Тем не менее, резюмируя вышесказанное с опорой на эмпирические исследования, можно обозначить ключевые критерии транспортабельных нарративов: связность истории, развитие характеров персонажей, эмоциональная насыщенность сюжета, драматическая напряженность, психологический реализм [17].

Связь транспортации с индивидуальными особенностями

Считается, что состояние нарративной транспортации универсально и при взаимодействии с нарративами его испытывают все люди, однако интенсивность этого переживания может обуславливаться индивидуальными различиями.

Изучение связи уровня транспортации с полом продемонстрировало отсутствие значимых половых различий при нарративной транспортации [15; 17; 24], хотя есть данные, что мужчины больше увлекаются одними историями, а женщины — другими [15].

Существует немало исследований о связи транспортации с потребностью в познании [15; 20 и др.]. Несмотря на то, что чаще всего она является слабой или вовсе отсутствует [15], установлено, что высокий уровень потребности в познании способствует большей транспортации в серьезное кино [21]. Выявлена более сильная транспортация и более выраженный эффект нарративного убеждения у людей с высокой потребностью в аффекте [9], а также склонных к фантазированию [20]. Продолжается изучение связей нарративной транспортации с эмпатией [24].

Сравнительно недавно исследователи стали обращаться к изучению связей нарративной транспортации и медиавовлеченности с чертами личности. В ряде работ обнаружены противоречивые данные о наличии корреляций между нейротизмом и транспортацией [20; 22]. Выявлены положительные связи склонности к транспортации с такими чертами личности, как открытость опыту, доброжелательность и экстраверсия [20]. Однако полученных данных еще

не достаточно, чтобы целостно оценить вклад личностных черт в нарративную транспортию.

Завершая обзор исследований нарративной транспортии, можно заключить, что полученные в них данные обнаруживают две основные группы факторов, определяющих уровень транспортии при просмотре фильма. Одна из них относится к качеству самого нарратива, другая включает индивидуально-психологические характеристики субъекта. В связи с тем, что поставленные в работах по нарративной транспортии вопросы еще остаются открытыми и подобные исследования до настоящего времени на русскоязычной выборке не проводились, целью данной работы стал анализ факторов нарративной транспортии зрителей во время просмотра фильма с использованием русскоязычной версии Шкалы нарративной транспортии [3]. Реализация поставленной цели предполагала решение следующих задач: определение взаимосвязей индивидуально-психологических особенностей субъекта с уровнем его нарративной транспортии; выявление характеристик транспортабельных нарративов.

Метод

Выборка

В исследовании приняли участие 1171 человек — студенты вузов разных направлений обучения: 49,3% мужчин и 50,7% женщин (577 мужчин и 594 женщин); возраст — от 17 до 29 лет (средний возраст — 20 лет ($M = 19,8$), стандартное отклонение $SD = 1,9$).

Привлечение респондентов осуществлялось на безвозмездной основе через различные социальные сети и интернет-платформы университетов. Все респонденты дали информированное согласие на их добровольное и анонимное участие в исследовании.

Методики

В работе были использованы следующие методики: Шкала нарративной транспортии [3; 15]; Опросник эмоциональной эмпатии [5]; Шкала потребности в познании [6; 12]; Сверхкраткая версия Big Five Inventory-2 [4]. Отдельно оценивалась привлекательность фильма: респонденты отвечали на вопрос, насколько им понравился просмотренный фильм, по 6-балльной шкале Ликерта от «совсем не понравился» до «очень понравился».

Процедура

Исследование проводилось в онлайн-формате. Респонденты смотрели используемый в качестве стимульного материала фильм¹ и сразу после просмотра заполняли методики.

Для оценки половых различий в уровне транспортии применялся критерий t -Стьюдента. Для определения взаимосвязей зависимой переменной (нарративная транспортия) и независимых переменных (индивидуально-психологические характеристики) использовался множественный регрессионный анализ. Обработка данных проводилась с помощью пакета статистических программ IBM SPSS Statistics 23.

Выявление характеристик качественных нарративов проходило следующим образом. Во всей выборке, ранжированной по уровню транспортии, были выделены группы с низкими и высокими значениями. В «низкую» группу вошли 297 респондентов (значения уровня транспортии — от 15 до 50), в «высокую» — 299 респондентов (значения уровня транспортии — от 71 до 104). По каждой группе проводился качественно-количественный анализ ответов тех респондентов (107 высказываний), которые выразили желание написать свое впечатление о фильме, что в нем понравилось и не понравилось.

Результаты и обсуждение

Проведен сравнительный анализ нарративной транспортии у мужчин и женщин. Обнаружено, что при просмотре одного и того же фильма выраженность нарративной транспортии у женщин значимо больше (табл. 1).

Полученные нами данные отличаются от данных ранее проведенных исследований, которые не выявили значимых половых различий в нарративной транспортии [15; 17; 24 и др.]. Такой результат может объясняться эффектом, который дает большая близость конкретного фильма к определенной аудитории, делая тот или иной нарратив более транспортабельным для нее [15]. В нашем исследовании большая выраженность транспортии у женщин, вероятно, вызвана тем, что главная героиня фильма — тоже женщина, и это может приводить к более сильной идентификации с ней женской части аудитории; сам сюжет также раскрывается с женской точки зрения, дополнительно

Таблица 1

Сравнение выраженности нарративной транспортии у женщин и мужчин

...	Мужчины		Женщины		t-тест		Размер эффекта
	M	SD	M	SD	t	p	Cohen's d
Транспортия	57,82	15,036	63,25	15,751	6,030	0,000	0,353
Когнитивный фактор	22,29	6,352	25,31	6,491	8,040	0,000	0,47
Аффективный фактор	14,25	5,828	15,06	5,998	2,326	0,020	0,137
Образный фактор	21,28	6,813	22,89	6,747	4,054	0,000	0,237

¹ «Болезнь роста» (2021) URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jQlX7sS1HaY>

усиливая погруженность в нарратив. Отличающиеся результаты исследований могут подтверждать представления о влиянии особенностей самого нарратива на уровень транспортации. В связи с этим перспективным является изучение связи идентификации и нарративной транспортации, что, однако, в настоящее время затруднено отсутствием русскоязычного опросника для измерения идентификации зрителей с героями фильма.

Для анализа взаимосвязей нарративной транспортации с индивидуально-психологическими характеристиками был проведен множественный регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной выступил показатель транспортации, в качестве независимых переменных — пол, черты личности (экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, нейротизм, открытость новому опыту), уровень эмпатии и потребности в познании.

По данным регрессионного анализа предикторами нарративной транспортации оказались как пол, так и такие психологические характеристики, как эмпатия и относящиеся к чертам личности экстраверсия и открытость опыту (табл. 2).

Таблица 2
Результаты регрессионного анализа

Переменные	Нарративная транспортация		
	B	SE B	β
Пол	2,154	0,935	0,069*
Эмпатия	0,925	0,108	0,290***
Потребность в познании	0,046	0,052	0,028
Экстраверсия	0,503	0,165	0,094**
Доброжелательность	0,347	0,209	0,052
Добросовестность	-0,353	0,185	-0,060
Нейротизм	0,099	0,176	0,020
Открытость опыту	0,409	0,190	0,066*
R ²	0,147		
F	25,061***		

Примечания: «***» — $p < 0,001$; «**» — $p < 0,01$; «*» — $p < 0,05$.

Было выявлено, что уровень эмпатии является наиболее значимым предиктором транспортации. Это, вероятно, обусловлено тем, что эмпатия усиливает эмоциональное реагирование на увиденное и приводит к повышению уровня транспортации в нарратив. Утверждается, что большая склонность к эмпатии может непосредственно влиять на выраженность транспортации [20; 24]. Связь с потребностью в познании не обнаруживается. Несмотря на имеющиеся представления о большей мотивированности склонных к познанию людей уделять больше внимание прочитанному или увиденному [15], данные, аналогичные нашим, были получены и в ряде других исследований, показавших, что связь транспортации и потребности в познании чаще статистически незначима [15; 20]. Однако полученные результаты варьируются, что может быть обусловлено влиянием стиммального материала на силу этой связи [21].

Обнаружена значимая связь нарративной транспортации с двумя из пяти черт личности «Большой пятерки» — экстраверсией и открытостью опыту, что частично совпадает с данными других исследований [20]. Известно, что экстраверты ориентированы на поиск стимуляции вне себя, поэтому при обращении к фильмам они, вероятно, более склонны подвергаться транспортации в нарратив для достижения большего эффекта. Открытые опыту люди открыты новым знаниям и переживаниям, в связи с чем, возможно, с большим интересом относятся и к новым историям, представленным в фильмах, что усиливает их нарративную транспортацию. В то же время противоречивость данных о связи черт личности с транспортацией может быть обусловлена влиянием на уровень транспортации самого жанра фильма, привлекательность которого определяется, в том числе, и чертами личности [2]. Так, выбор драматичных фильмов связан с такой чертой, как открытость опыту [1]; и в случае просмотра драмы, как было в нашем исследовании, жанровая привлекательность фильма могла способствовать усилению нарративной транспортации. Полученные нами данные о значимой связи транспортации и привлекательности увиденного фильма (коэффициент корреляции Пирсона $r = 0,628$; $p < 0,01$) соответствуют этому предположению.

Несмотря на выявленные в сравнительном анализе различия в нарративной транспортации у мужчин и женщин, регрессионный анализ показал, что вклад половой принадлежности в уровень транспортации при просмотре фильма слабее, чем психологических характеристик.

В целом, полученные результаты демонстрируют наличие хоть и слабых, но значимых связей индивидуально-психологических характеристик с нарративной транспортацией, позволяя говорить о различной к ней предрасположенности [15]. Эта склонность, в первую очередь, определяется уровнем эмпатии, что находит подтверждение в большинстве исследований нарративной транспортации. В то же время данные о связях с другими характеристиками разнятся, что может объясняться влиянием качества самого нарратива как одного из основных факторов нарративной транспортации.

В связи с этим далее была поставлена задача сравнить, как респонденты, испытавшие разный уровень транспортации, выражают свое отношение к просмотренному фильму. Несмотря на то, что они смотрели один и тот же фильм, представляется, что полученные данные помогут в выявлении характеристик фильмов, способствующих усилению транспортации и соответственно определяющих качество транспортативных нарративов.

Анализ высказываний о фильме позволил выделить ряд таких характеристик, которые были отнесены респондентами как к истории, рассказанной в фильме, так и к ее кинематографическому воплощению. Приведем основные характеристики, преимущественно ими отмеченные: наличие смысла, актуальность проблемы, воздействие, эмоциональные переживания, сюжет, персонажи, концовка, реализм показанного, личностная значимость, игра актеров, привлекательность

самой истории. Следует отметить, что зрители с высоким уровнем транспортиации чаще выражали желание высказаться о фильме и делали это более развернуто.

Наибольшее количество упомянутых характеристик имело отношение к смыслу фильма. Более трети зрителей в группе с высокой транспортиацией (34% из высказавшихся) написали о наличии смысла или попытались его изложить («*Мне кажется, фильм попытался обратить внимание на большое непонимание поколений в настоящее время...*»), в отличие от группы респондентов с низкой транспортиацией, 20% из которых, наоборот, отметили его отсутствие («*Фильм не несет никаких новых идей*»). Почти треть респондентов с высокой транспортиацией (31%) указывают на актуальность фильма и важность поставленных в нем проблем («*Проблема действительно актуальная в наше время*»), при низкой транспортиации об этом упоминает только один респондент. Аналогичные результаты получены по воздействию фильма: 21% пишут о его позитивном влиянии («*Фильм действительно позволяет задуматься*») и 15% — об испытанных эмоциональных переживаниях («*Фильм, в целом, вызвал положительные эмоции*»); в то время как при низкой транспортиации воздействие фильма не отмечает никто, а переживание эмоций, причем негативных, отмечают только несколько участников («*Фильм вызывает бурю отрицательных эмоций*»). Еще одной характеристикой, демонстрирующей различие позиций в контрастных по транспортиации группах, является сюжет фильма. В целом отрицательно его оценивают при низкой транспортиации 25% высказавшихся, а позитивно — 5%, при высокой транспортиации — 3% и 18% соответственно. При этом первые зачастую пишут о фильме как о скучном, банальном и нелогичном («*Слишком скучный и предсказуемый сюжет*»), а вторые — определяют его как динамичный, интересный и захватывающий («*интересный и захватывающий сюжет*»). Кроме того, при высокой транспортиации 11% зрителей оценили, хоть и по-разному, концовку фильма («*неожиданный финал*»), а при низкой — на нее внимание обратил только один человек. Отдельно следует выделить такую характеристику, как реализм. В группе с низкой транспортиацией 20% указывают на неправдивость представленных событий («*Думаю, такого в жизни не существует*»), в то время как с высокой транспортиацией — почти такое же количество респондентов отметили реалистичность показанного («*Очень правдивый, отлично отражает сегодняшнюю действительность*»). Еще одной характеристикой, представленность которой обнаруживается в высказываниях зрителей с высокой транспортиацией (10%) в отличие от участников с низкой транспортиацией, является личная значимость увиденного («*Фильм напоминает мне мою жизнь*»). Высказывались зрители в обеих группах и в отношении «технических» характеристик фильма, при этом одинаково позитивно оценивая музыку и операторскую работу, в то время как игра актеров упоминалась чаще зрителями с низкой транспортиацией (18% против 13%) и в половине случаев отрицательно, в отличие от зрителей с высокой транспортиацией, отмечавших хорошее артистическое исполнение.

Наконец, важной характеристикой явилась привлекательность самой истории. В этом случае зрители давали оценку событиям фильма, его героям и их действиям, воспринимая их непосредственно, как бы «изнутри» сюжета. Такие высказывания обнаруживаются в обеих группах зрителей — и с высокой (24%), и с низкой (22%) транспортиацией, однако в первом случае отношение к истории чаще позитивное, с сочувствием и эмпатией к героям («*Боря красавчик, что продал наушники и купил плюшки*»); во втором случае преобладает негативная оценка увиденного («*Для меня главная героиня, вместе с ухажем — глупые подростки, которые совершенно не обдумали ситуацию и «сбежали»*»). Как уже было отмечено выше, общая оценка привлекательности фильма соответствовала уровню нарративной транспортиации.

Полученные результаты совпадают во многом с теми представлениями о качественном нарративе, которые были описаны ранее [17; 19]. Это прежде всего сюжет фильма, его логичность и динамичность, а также реалистичность показанного. Особенно «живо» зрители с низкой транспортиацией описывают несоответствие их представлений об окружающей действительности с изображенным в фильме, что снижает доверие к рассказанной истории и не способствует транспортиации [17]. В значительно меньшей степени отмечались респондентами «технические» аспекты фильма, хотя вне зависимости от уровня транспортиации они оценивались скорее позитивно. В то же время нами были выявлены и такие характеристики, как смысл, актуальность проблемы и потенциал воздействия, по-видимому, способствующие нарративной транспортиации, которые широко не упоминались ранее в работах по изучению качества нарратива. Открытыми остаются вопросы, свойственные ли эти характеристики фильмам определенных жанров и будут ли они так же важны для транспортиации в нарратив другого кино, например, развлекательного.

Выводы

Рассмотрение проблемы психологического воздействия фильмов в контексте нарративного воздействия расширяет возможности изучения эффективности влияния кино, одним из факторов которого является нарративная транспортиация. Транспортиация представляет собой особое состояние вовлеченности и погруженности в нарратив, которое способствует усилению психологического воздействия и может привести к изменению связанных с содержанием нарратива убеждений человека. Сильным детерминантом нарративной транспортиации является качество самого нарратива, в то же время существуют данные об индивидуально-психологических различиях в склонности к транспортиации.

Результаты проведенного нами исследования демонстрируют наличие связи нарративной транспортиации с полом и отдельными психологическими характеристиками, позволяя говорить о различной к ней предрасположенности. К этим характеристикам относятся, в первую очередь, эмпатия, а также такие черты

личности, как открытость опыту и экстраверсия. В то же время различия в уровне нарративной транспортации у женщин и мужчин могут объясняться эффектом, который дает большая близость конкретного фильма к определенной аудитории, делая тот или иной нарратив более для нее транспортабельным.

В результате анализа нами выделены характеристики нарратива, способствующие усилению транспорта-

ции в него. Это прежде всего наличие смысла в фильме, важность и актуальность поставленных проблем, потенциал воздействия. Кроме того, важен сюжет фильма, его логичность и динамичность, реалистичность показанного, а также привлекательность самой истории.

Полученные в работе данные предполагают дальнейшее уточнение и намечают перспективы разработки и проведения новых экспериментальных исследований.

Литература

1. Кубрак Т.А., Гребенщикова Т.А., Павлова Н.Д. Психологический портрет современного кинозрителя: структура взаимосвязи кинопредпочтений // Экспериментальная психология. 2017. Том 10. № 4. С. 5–19. DOI:10.17759/exppsy.2017100401
2. Кубрак Т.А., Латынов В.В. Психология кинодискурса: факторы выбора, восприятие, воздействие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 300 с.
3. Кубрак Т.А., Старостина А.А. Апробация русскоязычной версии Шкалы нарративной транспортации (Transportation Scale, TS) // Психологический журнал. 2023. Том 44. № 4. С. 83–93.
4. Мишкевич А.М., Шебетенко С.А., Калугин А.Ю., Сото К., Джон О. Апробация краткой и сверх-краткой версий вопросника Big Five Inventory-2: BFI-2-S и BFI-2-XS // Психологический журнал. 2022. Том 43. № 1. С. 95–108. DOI:10.31857/S020595920017744-4
5. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. 172 с.
6. Шебетенко С.А. Психометрика русской версии шкалы потребности в познании. // Вестник Пермского университета: Философия. Психология. Социология. 2011. № 6. С. 88–100.
7. Яновский М.И., Антропова В.И. Воздействие фильма ужасов на Я-концепцию зрителя // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Том 6. № 2(22). С. 147–168. DOI:10.38098/ipran.sep_2021_22_2_06
8. Appel M., Mengelkamp C. Watching videos on a smartphone: do small screens impair narrative transportation? // Media Psychology. 2022. Vol. 25. № 5. P. 65–674. DOI:10.1080/15213269.2021.2025109
9. Appel M., Richter T. Transportation and need for affect in narrative persuasion: a mediated moderation model // Media Psychology. 2010. Vol. 13. № 2. P. 101–135. DOI:10.1080/15213261003799847
10. Appel M., Schreiner C., Haffmans M.B., Richter T. The mediating role of event-congruent emotions in narrative persuasion // Poetics. 2019. Vol. 77. DOI:j.poetic.2019.101385
11. Brechman J.M. Narrative “flow”: A model of narrative processing and its impact on information processing, knowledge acquisition and persuasion (Doctoral dissertation). University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, 2010.
12. Cacioppo J.T., Petty R.E., Kao C.F. The efficient assessment of need for cognition // Journal of Personality Assessment. 1984. Vol. 48. P. 306–307. DOI:10.1207/s15327752jpa4803_13
13. Caputo N.M., Rouner D. Narrative processing of entertainment media and mental illness stigma // Health communication. 2011. Vol. 26. № 7. P. 595–604. DOI:10.1080/10410236.2011.560787
14. Dal Cin S., Zanna M.P., Fong G.T. Narrative persuasion and overcoming resistance // Resistance and persuasion / E.S. Knowles, J.A. Linn (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
15. Green M.C., Brock T.C. The role of transportation in the persuasiveness of public narratives // Journal of

References

1. Kubrak T.A., Grebenshikova T.A., Pavlova N.D. Psychological profile of a modern viewer: the structure and correlates of movie preferences. *Experimental'nyaya psihologiya = Experimental Psychology*, 2017. Vol. 10, no 4, pp. 5–19. DOI:10.17759/exppsy.2017100401. (In Russ.)
2. Kubrak T.A., Latynov V.V. Psychology of film discourse: factors of choice, perception, impact. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2019. (In Russ.)
3. Kubrak T.A., Starostina A.A. Approbation of the Russian version of Transportation Scale (TS). *Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 2023. Vol. 44, no 4, pp. 83–93. (In Russ.)
4. Mishkevich A., Shchebetenko S., Kalugin A., Soto C., John O. The Short and Extra-Short forms of the Russian version of the Big Five Inventory-2: BFI-2-S AND BFI-2-XS. *Psihologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2022. Vol. 43, no. 1, pp. 95–108. DOI: 10.31857/S020595920017744-4. (In Russ.)
5. Soldatova G.U. (eds.), Psychodiagnostics of personality tolerance. Moscow: Smysl, 2008. (In Russ.)
6. Shchebetenko S.A. Russian version of 18-item Need For Cognition Scale. *Vestnik Permskogo universiteta: Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya [Bulletin of Perm University: Philosophy. Psychology. Sociology]*, 2011, no. 6, pp. 88–100. (In Russ.)
7. Yanovsky M.I., Antropova V.I. The impact of a horror film on the viewer's self-concept. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya [Institute of psychology Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology]*, 2021. Vol. 6, no. 2(22), pp. 147–168. DOI:10.38098/ipran.sep_2021_22_2_06. (In Russ.)
8. Appel M., Mengelkamp C. Watching videos on a smartphone: do small screens impair narrative transportation? *Media Psychology*, 2022. Vol. 25, no. 5, pp. 653–674. DOI:10.1080/15213269.2021.2025109
9. Appel M., Richter T. Transportation and Need for Affect in Narrative Persuasion: A Mediated Moderation Model. *Media Psychology*, 2010. Vol. 13, no. 2, pp. 101–135. DOI:10.1080/15213261003799847
10. Appel M., Schreiner C., Haffmans M.B., Richter T. The mediating role of event-congruent emotions in narrative persuasion. *Poetics*, 2019. Vol. 77. DOI:j.poetic.2019.101385
11. Brechman J.M. Narrative “flow”: A model of narrative processing and its impact on information processing, knowledge acquisition and persuasion. (Doctoral dissertation). University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, 2010.
12. Cacioppo J.T., Petty R.E., Kao C.F. The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment*, 1984. Vol. 48, pp. 306–307. DOI:10.1207/s15327752jpa4803_13
13. Caputo N.M., Rouner D. Narrative processing of entertainment media and mental illness stigma. *Health communication*, 2011. Vol. 26, no 7, pp. 595–604. DOI:10.1080/10410236.2011.560787
14. Dal Cin S., Zanna M.P., Fong G.T. Narrative persuasion and overcoming resistance. In Knowles E.S. (eds.), *Resistance and persuasion*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
15. Green M.C., Brock T.C. The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of*

Personality and Social Psychology. 2000. Vol. 79. P. 701–721. DOI:10.1037/0022-3514.79.5.701

16. Green M.C., Clark J.L. Transportation into narrative worlds: implications for entertainment media influences on tobacco use // *Addiction*. 2012. Vol. 108. № 3. P. 477–484. DOI:10.1111/j.1360-0443.2012.04088.x

17. Green M. Transportation into narrative worlds // *Entertainment-education behind the scenes: Case studies for theory and practice* / L.B. Frank, P. Falzone (Eds.). Palgrave Macmillan, 2021.

18. Johnson B.K., Udvardi A., Eden A., Rosenbaum J.E. Spoilers go bump in the night: Impacts of minor and major reveals on horror film enjoyment // *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*. 2020. Vol. 32. № 1. P. 14–25. DOI:10.1027/1864-1105/a000252

19. Kreuter M., Green M., Cappella J., Slater M. Wise M., Storey D., Clark E., O'Keefe D., Erwin D., Holmes K., Hinyard L., Houston T., Woolley S. Narrative communication in cancer prevention and control: a framework to guide research and application // *Annals of behavioral medicine: a publication of the Society of Behavioral Medicine*. 2007. Vol. 33. P. 221–235. DOI:10.1080/08836610701357922

20. Meade T. What moves you? Testing personality characteristics for transportability in entertainment // *Journal of Mass Communication and Journalism*. 2015. Vol. 5. № 9. P. 1–6. DOI:10.4172/2165-7912.1000274

21. Owen B., Riggs M. Transportation, need for cognition, and affective disposition as factors in enjoyment of film narratives // *Scientific Study of Literature*. 2012. Vol. 2. № 1. P. 128–149. DOI:10.1075/ssol.2.1.08owe

22. Rain M., Cilento E., Mar R.A. Adult attachment and transportation into narrative worlds. // *Personal Relationships*. 2017. Vol. 24. № 1. P. 49–74. DOI:10.1111/pere.12167

23. Tan E. A psychology of the film // *Palgrave Communications*. 2018. Vol. 4. № 1. P. 82. DOI:10.1057/s41599-018-0111-y

24. Thompson J.M., Teasdale B., Duncan S., van Emde Boas E., Budelmann F., Maguire L., Dunbar R.I.M. Individual differences in transportation into narrative drama // *Review of General Psychology*. 2018. Vol. 22. № 2. P. 210–219. DOI:10.1037/gpr0000130

25. Tukachinsky R. Experimental Manipulation of psychological involvement with media // *Communication methods and measures*. 2014. Vol. 8. № 1. P. 1–33. DOI:10.1080/19312458.2013.873777

26. Wirz D., Möri M., Ort A., Cordeiro J., Castro D., Fahr A. The more you watch, the more you get?: Re-examining the effects of binge-watching on entertainment experiences // *Journal of Media Psychology*. 2023. Vol. 35. № 2. P. 99–108. DOI:10.1027/1864-1105/a000355

Personality and Social Psychology, 2000. Vol. 79, pp. 701–721. DOI:10.1037/0022-3514.79.5.701

16. Green M.C., Clark J.L. Transportation into narrative worlds: implications for entertainment media influences on tobacco use. *Addiction*, 2012. Vol. 108, no. 3, pp. 477–484. DOI: 10.1111/j.1360-0443.2012.04088.x

17. Green M. Transportation into narrative worlds. In Frank L.B. (eds.), *Entertainment-education behind the scenes: Case studies for theory and practice*. Palgrave Macmillan, 2021.

18. Johnson B.K., Udvardi A., Eden A., Rosenbaum J.E. Spoilers go bump in the night: Impacts of minor and major reveals on horror film enjoyment. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 2020. Vol. 32, no. 1, pp. 14–25. DOI:10.1027/1864-1105/a000252

19. Kreuter M., Green M., Cappella J., Slater M. Wise M., Storey D., Clark E., O'Keefe D., Erwin D., Holmes K., Hinyard L., Houston T., Woolley S. Narrative communication in cancer prevention and control: a framework to guide research and application. *Annals of behavioral medicine: a publication of the Society of Behavioral Medicine*, 2007. Vol. 33, pp. 221–235. DOI:10.1080/08836610701357922

20. Meade T. What moves you? testing personality characteristics for transportability in entertainment. *Journal of Mass Communication and Journalism*, 2015. Vol. 5, no. 9, pp. 1–6. DOI:10.4172/2165-7912.1000274

21. Owen B., Riggs M. Transportation, need for cognition, and affective disposition as factors in enjoyment of film narratives. *Scientific Study of Literature*, 2012. Vol. 2, no. 1, pp. 128–149. DOI:10.1075/ssol.2.1.08owe

22. Rain M., Cilento E., Mar R.A. Adult attachment and transportation into narrative worlds. *Personal Relationships*, 2017. Vol. 24, no. 1, pp. 49–74. DOI:10.1111/pere.12167

23. Tan E. A Psychology of the Film. *Palgrave Communications*, 2018. Vol. 4, no. 1, p. 82. DOI:10.1057/s41599-018-0111-y

24. Thompson J.M., Teasdale B., Duncan S., van Emde Boas E., Budelmann F., Maguire L., Dunbar R.I.M. Individual differences in transportation into narrative drama. *Review of General Psychology*, 2018. Vol. 22, no. 2, pp. 210–219. DOI:10.1037/gpr0000130

25. Tukachinsky R. Experimental Manipulation of Psychological Involvement with Media. *Communication Methods and Measures*, 2014. Vol. 8, no. 1, pp. 1–33. DOI:10.1080/19312458.2013.873777

26. Wirz D., Möri M., Ort A., Cordeiro J., Castro D., Fahr A. The more you watch, the more you get?: Re-examining the effects of binge-watching on entertainment experiences. *Journal of Media Psychology*, 2023. Vol. 35, no. 2, pp. 99–108. DOI:10.1027/1864-1105/a000355

Информация об авторах

Кубрак Тина Анатольевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики (ФГБУН «ИП РАН»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0701-1736>, e-mail: kubrak.tina@gmail.com

Старостина Алёна Алексеевна, аспирантка факультета психологии Государственного академического университета гуманитарных наук (ФГБОУ ВО «ГАУГН»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3843-3069>, e-mail: starostina.alyona@gmail.com

Information about the authors

Tina A. Kubrak, PhD in Psychology, Senior Researcher of Laboratory of Speech Psychology and Psycholinguistics, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0701-1736>, e-mail: kubrak.tina@gmail.com

Alyona A. Starostina, PhD Student of Faculty of Psychology, State Academic University for the Humanities, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3843-3069>, e-mail: starostina.alyona@gmail.com

Получена 09.09.2023

Принята в печать 11.12.2023

Received 09.09.2023

Accepted 11.12.2023

Воздействие фильма-комедии на Я-концепцию зрителя

М.И. Яновский

Донецкий государственный университет (ФГБОУ ВО ДонГУ),
г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9265-6917>, e-mail: m.i.yanovsky@mail.ru

В статье предложен теоретический анализ, а также описаны результаты пилотажного эмпирического исследования психологического воздействия комедии на зрителя. Даны теоретический обзор и обобщение различных концепций комического. Выявлено, что феномен комического всегда предполагает межсубъектные соревновательные отношения и взаимодействия и поэтому коррелирует с формированием позиции самоутверждения по отношению к другому (другим), превращаемому в объект смеха. Построена модель основных предполагаемых позиций в образе мира, создаваемом комедией: «Разоблачитель», «Дурак», «Плут», «Добряк» («Спасатель»). Выдвинута гипотеза о когнитивной основе образа мира, создаваемого комедией. Предполагаем, что мир комедии структурирован как проекционное пространство, описанное Ж. Пиаже как одна из форм структурирования образа пространства в эгоцентрическом сознании. Это означает, что воздействие кинокомедии может быть связано с усилением эгоцентризма в сознании зрителя. Изложены результаты пробного эксперимента, в котором изучалось влияние фильма-комедии на Я-концепцию зрителя. Использовался американский комедийный фильм «Каникулы» (2015). В результате просмотра фильма возросли показатели «Независимость» и «Общительность» («Q-сортировка») ($p \leq 0,05$), на уровне тенденции ($p \leq 0,08$) возрос фактор «Сила» в Я-реальном («Личностный семантический дифференциал»). Появились также корреляции в Я-реальном между «Оценкой», «Силой» и «Активностью», что свидетельствует о том, что после фильма-комедии позитивное отношение к себе основывается на оценке своей «силы». Также появилась корреляция между «Оценкой» в Я-реальном и Я-идеале, т. е. идеализация себя, и корреляция между «Оценкой» и «Силой» в антиидеале: чем отрицательнее антиидеал, тем он слабее, — что свидетельствует об опоре самоутверждения на уничтожении отрицательного персонажа. В целом, результаты предварительно подтверждают, что одним из характерных эффектов воздействия комедии на зрителя может быть возникновение состояния самоутверждения. Есть основания допускать трактовку этого эффекта как форму сдвига сознания в сторону эгоцентризма.

Ключевые слова: психология кино, воздействие кино, комедия, комическое, Пиаже, проекционное пространство, самоутверждение.

Для цитаты: Яновский М.И. Воздействие фильма-комедии на Я-концепцию зрителя // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 34–45. DOI:<https://doi.org/10.17759/chp.2023190404>

Impact of the Comedy on the Self-concept of the Viewer

Mikhail I. Yanovsky

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9265-6917>, e-mail: m.i.yanovsky@mail.ru

The article offers a theoretical analysis, as well as the results of an empirical study of the psychological impact of a comedy on the viewer. We offer a theoretical overview and generalization of various concepts of the comic. It is revealed that the phenomenon of the comic always presupposes intersubjective interactions, competitive relations of subjects, and therefore correlates with the formation of a position of self-affirmation in relation to another (others), transformed into an object of laughter. We constructed a model of the main assumed positions in the image of the world created by comedy: “Whistleblower”, “Fool”, “Rogue”, “Good-natured” (“Rescuer”). We hypothesized that there is a cognitive basis of the image of the world created by

comedy. We assume that the world of comedy is structured as a projection space described by J. Piaget, it is one of the forms of structuring the image of space in egocentric consciousness. This means that the impact of the comedy may be associated with an increase in egocentrism in the viewer's mind. We presented results of an experiment which helped us to study the influence of a comedy film on the viewer's Self-concept. We took an American comedy "Vacation" (2015) as an example. As a result of watching the film, the indicators of "Independence" and "Sociability" ("Q-sorting") have significantly increased ($p \leq 0,05$), at the trend level ($p \leq 0,08$), the factor of "Strength" in the I-real ("Personal semantic differential") has increased. There were also correlations in the I-real: between "Assessment", "Strength" and "Activity", which indicates that after the comedy film, a positive attitude towards oneself is based on an assessment of one's strength. There was also a correlation between the "Assessment" in the Real Self and Ideal Self, i.e. idealization of oneself, and the correlation between "Evaluation" and "Strength" in the anti-ideal: the more negative the anti-ideal, the weaker it is, which indicates the reliance of self-affirmation on the humiliation of a negative character. In general, the results confirm that one of the main effects of comedy on the viewer is the emergence of a state of self-affirmation as a form of consciousness shift towards egocentrism.

Keywords: psychology of cinema, cinema impact, comedy, comic, Piaget, projection space, self-affirmation.

For citation: Yanovsky M.I. Impact of the Comedy on the Self-concept of the Viewer. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 34–45. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190404>

Введение

Фильмы-комедии привлекают внимание исследователей сравнительно редко. Причиной тому, по-видимому, является кажущаяся очевидность их позитивного, т. е. беспроблемного, воздействия. Но такая «очевидность» существует в том случае, если мы ограничиваем рассмотрение психологического эффекта, возникающего вследствие просмотра фильма, — на житейском, а нередко и на исследовательском уровне, — эмоциональной сферой. Американский исследователь кино Г. Смит, выражая эту идею, образно охарактеризовал кино как машину по продуцированию эмоций [39]. С таких позиций комедия «производит» положительные эмоции, и это легко принять за достаточный признак положительного во всех смыслах воздействия. На самом деле влияние кино на сознание и в целом на психику человека комплексно и многогранно, при этом затрагивает не только эмоциональную сферу, но и самосознание, установки, когнитивные функции и т. д. [см. например: 18; 30]. Поэтому очевидность беспроблемного позитивного влияния комедии на сознание человека может быть обманчива. Так, в одном из наших исследований было выявлено, что фильм-комедия снижает уровень связности сознания [34]. Неслучайно социолог С.Г. Кара-Мурза отмечал возможность использования юмора и иронии для разрушения психологической защищенности от манипуляции сознанием [15]. Однако в целом, исследования, раскрывающие суть влияния фильмов комедийного жанра, почти отсутствуют и сама эта тема обойдена вниманием. Мы поставили задачу теоретического анализа и эмпирического изучения данного влияния.

Объектом нашего исследования стало психологическое воздействие кинокомедии на зрителя. Предмет исследования мы ограничили выявлением особенностей воздействия кинокомедии на Я-концепцию.

Существуют разные варианты представлений о том, в чем состоит психологическое содержание комического: разрешение противоречий, освобождение от эмоционального напряжения (катарсис), достижение чувства превосходства, форма психологической игры [8; 21; 35]. Являются ли эти варианты альтернативными? На наш взгляд, они совместимы и являются аспектами сложного психологического явления.

Начнем с обзора концепций *комического* как особого феномена. Следует учесть, что основные идеи возможных трактовок комического были выработаны уже у классиков философии и искусствоведения. В современных психологических исследованиях юмора нередко предлагаются лишь транскрипции идей ранее разработанных классических доктрин комического, либо упрощенное представление их как предьстории современному пониманию комического «без предрассудков», — как стимула, который вызывает заведомо положительные и полезные эмоции [21].

Обзор классических концепций комического

По Платону, причина смеха — несоответствие формы и сущности человека, несовпадение того, за кого он себя выдает и кем является на самом деле. Сам смех — это смесь печали и удовольствия: печали по поводу чужого заблуждения и удовольствия по поводу отсутствия заблуждения у смеющегося. В этом смысле, по мнению Платона, смех сроден злорадству и, значит, имеет примесь аморальности [8, с. 125–127]. Отметим, что с платоновским представлением о комическом перекликается взгляд Т. Гоббса: страсть смеха — это внезапное чувство тщеславия от превосходства над людьми, имеющими какие-либо недостатки [там же, с. 138]. Но, в отличие от Платона, Гоббс не рассматривал это как основание для негативной оценки.

По Аристотелю, «...комедия <...> есть подражание (людям) худшим, хотя и не во всей их подлости: ведь смешное есть (лишь) часть безобразного. В самом деле, смешное есть некоторая ошибка и уродство, но безболезненное и безвредное» [2, с. 650]. Можно трактовать это как то, что смешное — это нечто уродливо-злое, но беспомощное. Именно так обычно рисуют образ объекта насмешек. В этом смысле мнение Аристотеля отражает комичность как бы от первого лица: не анализ феномена комического как такового, а описание впечатления от комического объекта у того, кто выражает свое отношение к объекту.

И. Кант: «Смех есть аффект от внезапного превращения ожидания в ничто» [12, с. 352], т. е. это разрядка, сброс напряжения. Поэтому, считал Кант, смех полезен, имеет оздоравливающий эффект.

Ф. Шеллинг: в комедии «...необходимость попадает в субъект, а свобода — в объект» [29, с. 419]. Имеется в виду, что смешон тот, кто внутренне несвободен и ригиден в условиях, которые предоставляют свободу.

Проницательна рефлексия Г. Гегеля: «Всеобщая почва комедии — это мир, где человек как субъект сделал себя полным хозяином всего того, что значимо для него в качестве существенного содержания его знания и свершения: мир, цели которого разрушают сами себя своей несущественностью» [6, с. 579]. То есть комедия возникает из позиции как бы «всезнания», т. е. знания о беспомощности и «бестолковости» мира.

Подробный и глубокий анализ комического дал немецкий эстетик XVIII—XIX вв. Жан-Поль [10]. В его концепции комического отражено в том числе многое из того, что высказывалось мыслителями до него. Жан-Поль обращает внимание на то, что природа не бывает смешна. Смешными могут быть лишь люди или то, что мы очеловечиваем. При этом смешными могут быть не моральные изъяны человека, а умственные заблуждения, которые раскрываются в неадекватных действиях и устремлениях. Необходимо, чтобы мы спроецировали на эти устремления наше ведение (мы должны понимать неадекватность этих устремлений). Зритель должен знать больше, чем объект смеха, должен быть уверенным, что знает «правду», это важное условие для смеха над объектом (это учитывается в современных технологиях создания комедий [13]). Причем такое знание на самом деле может быть и нашей фантазией, но это не имеет значения. Жан-Поль обобщает это в три составные части смешного: 1) устремление объекта смеха, противоречащее его положению; 2) само это положение; 3) наблюдатель со своим взглядом, ведением объекта [10, с. 139]. Поэтому «...у всякого юмориста Я играет первую скрипку» [10, с. 155]. Как следствие, юмор создает благоприятные условия для формирования тщеславия.

Глубокое исследование комического предпринял известный советский филолог В.Я. Пропп [23]. По Проппу, комическое бывает разным, но неизменно в нем содержится насмешливость [23, с. 16], которая в развитой форме становится «орудием уничтожения» [23, с. 31]. Важную роль в эффекте комичности играет «заслонение» или снятие «заслонения» [23, с. 28]. Так, эффект комичности возникает от внезапного об-

наружения первоначально незаметных, как бы заслоненных недостатков объекта, его неполноценности, т. е. несоответствия внутренних действий (стремлений) объекта внешним формам их проявления [23, с. 29]. В целом же, смех предполагает отстраненную позицию; поэтому, в частности, смех над собой возможен лишь как взгляд на себя со стороны, например, над собою в прошлом.

М.М. Бахтин трактовал смех как выражение мира диалогической полисубъектной карнавальной культуры, в противовес культуре официальной — монологической, как бы субъект-объектной [3]. Т. е. смех — это феномен, предполагающий образ мира, построенный как система межсубъектных отношений. Смех также выражение витальной силы. В целом, среди философов и психологов точка зрения о том, что комическое связано с усилением витальной энергии, увеличением когнитивной гибкости и т. д., достаточно популярна [11; 26].

Противоположной концепции Бахтина (и близкой к идеям Шеллинга) является концепция смешного у А. Бергсона [4]. По Бергсону, комическое — это редуцированное к автоматизмам человеческое сознание, которое оказывается в противоречии с миром. Такое представление Бергсона — часть его общей концепции, в которой все явления оцениваются в рамках шкалы «жизненный порыв — инертная материя». Комическое, следовательно, у Бергсона оценивается как выражение потери жизненной энергии и впадения в инертность. Поэтому, по Бергсону, комическое и сам смех требуют как бы кратковременной «анестезии сердца» [4].

Созвучной Бергсону является точка зрения З. Фрейда. По Фрейду, смех — это защитный механизм, сочетающий в себе рефлекс бегства (реакцию разрядки) и агрессию [27]. В то же время в своей поздней статье «Юмор» (1928) он утверждает: в юморе есть «...торжество нарциссизма, в котором победоносно утвердилась неприкосновенность личности» [28, с. 282]. В юморе человек занимает отстраненную позицию: «Я отказывается нести урон под влиянием реальности» (там же).

Таковы классические точки зрения на комическое. Обобщим их.

Итак, в комическом:

— в объекте смеха проявляется несоответствие, противоречие (чаще всего между формой и содержанием);

— объект смеха — только человек или что-то очеловеченное, т. е. субъект;

— есть противопоставление субъекта-наблюдателя и объекта (который осмеивается), при этом субъект отстранен от объекта, смотрит на него «со стороны» или даже «сверху», с позиции как бы превосходства («Комедия — это не когда наблюдаешь за кем-то, кто делает что-то смешное, а когда наблюдаешь за кем-то, кто смотрит на того, кто делает что-то смешное» [13, с. 188]);

— позиция субъекта (наблюдателя) лишена вариативности, он чувствует себя «хозяином» знания, «хозяином» виденья, т. е. владельцем абсолютных

мерок, которые позволяют оценивать объект (т. е. эта позиция эгоцентрична, в терминологии Ж. Пиаже);

— субъект оценивает объект и как бы снимает «защелку»: разоблачает его, видит в нем безобразное, недостатки (ошибки, неполноценность, уродство, редукцию к автоматизмам, устремления, которые не соответствуют его положению); сначала это скрывают от наблюдателя, но потом он внезапно убирает «защелку», или просто ему заранее известно, что есть объект на самом деле;

— происходит смена состояний, внезапный как бы «сброс» ожиданий, превращение их в ничто;

— возможна та или иная форма агрессии против объекта.

Представления о юморе и комическом в психологии

Вслед за классиками психологи трактуют комическое как проявление противоречий, несоответствий, с которыми мы встречаемся, и как форму их разрешения [19]. Это неотъемлемый компонент комического, о нем упоминают практически все, но, кроме этого, указываются и другие компоненты.

Т.В. Семенова обращает внимание на два свойства комического: 1) оно связано со взаимодействием людей, причем особенно с перцептивной стороной социального контакта; 2) оно связано с реализацией свободы человека [24].

Комическое и юмор — понятия взаимосвязанные, стороны одного целого; при этом комическое — характеристика объекта, юмор — способ либо усматривания в объекте комического, либо создания и проецирования на объект качеств, которые делают его комичным [20]. Понятно поэтому, что психологи чаще теоретизируют о юморе.

Зарубежные исследователи рассматривают юмор в различных аспектах: как активную жизнерадостность, когнитивную способность, эмоциональную реакцию, копинг-стратегию и т. д. [16]. Большое значение придается классификациям разных видов юмора [21; 16]. Юмор рассматривается чаще через призму психоаналитического или когнитивного подхода [21]. Как правило, юмор рассматривается как источник положительных «полезных» эмоций, которые улучшают самочувствие, повышают адаптивность, креативность и т. д. [21]. По мнению Н.Ф. Кузнецовой, эта роль юмора даже абсолютизируется [19].

Вслед за А. Маслоу юмор рассматривают также как явление, характерное для самоактуализирующейся личности [17]. Описываются его возможности как фактора психотерапии [14].

Также юмор оценивают как системное свойство личности [9], как часть эмоционального интеллекта [7].

В то же время данные исследований показывают связь чувства юмора с самоуважением, чувством самоценности [22], субъектностью и эгоцентричностью [17]. На наличие в юморе элемента эгоцентричности и склонности к самоутверждению указывал А. Адлер [1].

В целом, видим у современных исследователей продолжение и вариации идей, обсуждавшихся еще философами-классиками. Заметен акцент на возможном терапевтическом эффекте юмора. В то же время встречаются эмпирические подтверждения идеи о том, что юмор — это не только источник положительных эмоций, но также он определенным образом связан с межсубъектными отношениями и позициями в отношениях.

Образ мира, создаваемый комическим

Кинофильм не просто предоставляет набор визуально-аудиальных стимулов, а создает ограниченный виртуальный мир и через это задает определенное видение реального мира. Так, исследователь психологии кино Ж. Митри говорит: «Киноимпульс навязывает нам видение мира, организованного в определенном смысле» [37, р. 156]. Какое же видение мира создает «киноимпульс» комедии?

Опираясь на приведенное обобщение свойств феномена комического, можем полагать, что мир комедии — это мир межсубъектных отношений (объект смеха — обязательно другой субъект). Но это мир отношений неравных: есть как бы «всезнающий» субъект и есть «неполноценные» субъекты, которые тем самым становятся объектами оценивающего отношения, осмеяния. «Всезнающий» субъект — это как бы «хозяин» знания, что позволяет ему видеть и знать в других то, чего они не знают. В качестве реализации этого происходят внезапные разоблачения: некоторые субъекты, встроенные в систему равных межсубъектных связей, внезапно оказываются неполноценными (или как-бы-неполноценными), т. е. объектами. Единство, равновесие системы межсубъектных отношений внезапно нарушается, и происходит своего рода сброс энергии. Но если учесть, что система отношений целостна и стремится к продолжению существования, то после нарушения равновесия должны происходить обратный компенсаторный процесс, восстановление равновесия. Функцию восстановления может брать на себя кто-либо из участников этой системы.

Итак, комедия — это всегда соревнование субъектов: кто умен, кто глуп, кто хитрее других, а кто добр. Она строится как запутанная сеть, «паутина» отношений, поэтому здесь важную роль должны играть узлы отношений — позиции. Учитывая сказанное о мире комедии, мы полагаем, что минимальный набор основных возможных позиций может быть таким.

1. «Всезнающий» субъект-наблюдатель, способный вскрыть неполноценность, глупость или уродство другого субъекта. Условно назовем его **«Разоблачитель»**. Мы полагаем, что разоблачение при определенной эмоциональной заряженности может трансформироваться в позицию **покаранья**; поэтому возможное видоизменение Разоблачителя — **«Каратель»**.

2. Субъект, проигрывающий соревнование с Разоблачителем и, благодаря разоблачению, оказывающийся неполноценным, т. е. превращающийся в объект отрицательных оценок и насмешек. Условно — **«Дурак»**.

3. Субъект, не проигрывающий соревнование с Разоблачителем — успешно скрывающий свои недостатки и намеренья от разоблачения. Условно — «Плут».

4. Тот, кто пытается восстановить и исправить равновесие в системе нарушенных отношений. Условно — «Добряк» («Спасатель»).

(Можно усмотреть в этих четырех позициях сходство с известным «драматическим треугольником Карпмана»: *Преследователь*, *Жертва*, *Спасатель*, [36], с добавлением — *Предателя* [33]:

Преследователь — Разоблачитель;

Жертва — Дурак;

Предатель — Плут;

Спасатель — Добряк.

Сходство, на наш взгляд, говорит о том, что комедия — это отражение базовых архетипических структур, которые «эксплуатируются» в сценариях игровых отношений, описанных в транзактном анализе [5].)

Мысленный эксперимент показывает, что комедия и ее типаж строятся на комбинировании этих позиций. Так, классический мастер комического, клоун, — это соединение ипостасей *Дурака* и *Плута*. Придворному шуту разрешалось быть еще и *Разоблачителем*. *Добряк* + *Дурак* + *Разоблачитель* — тоже характерный персонаж комедий и комической литературы, классические примеры: Дон-Кихот, герои Чарли Чаплина, Шурик из фильмов Гайдая. Сочетание *Плута* и *Разоблачителя*: Остап Бендер, Хлестаков из «Ревизора», Чичиков из «Мертвых душ». *Разоблачитель* (*Каратель*) + *Плут* + *Добряк-Спасатель*: Воланд из «Мастера и Маргариты». Охват всех четырех позиций — *Разоблачитель* (*Каратель*) + *Добряк-Спасатель* + Клоун (т. е. *Дурак* + *Плут*) — амплуа популярного украинского комика Зеленского и, возможно, секрет его успеха.

Смешные эпизоды в комедиях — это обычно ситуации разоблачения. Полнота комизма достигается при взаиморазоблачении персонажей, когда персонажи к тому же оказываются друг для друга одновременно и хитрыми Плутом, и якобы Спасателями, и обманутыми Дураками, и Разоблачителями. Яркий пример — «Студент» и «Федя» из фильма «Операция Ы и другие приключения Шурика» (рис. 1, часть фильма «На стройке», сцена с мухой).



Рис. 1. Кадр из фильма «Операция Ы и другие приключения Шурика»

В этой сцене переплелись все описанные выше грани комического: и игра во взаимопомощь — *спасательство*, и взаимное *плутовство*, и обоюдная наивность — *глупость*, и *разоблачение* друг друга (с переходом в *карательные* действия).

Таким образом, разоблачение глупости, плутовство — неотъемлемый элемент сюжетных ситуаций любой комедии.

Попробуем выявить психологическую когнитивную основу мира комического. Для анализа этой основы мы применим модель Ж. Пиаже трех типов спонтанного структурирования пространства сознанием человека на разных этапах его онтогенеза [38]. Основанием для применения этой модели Пиаже является то, что мир межсубъектных отношений имеет структурированность, которую можно так или иначе понимать как некое пространство. По Пиаже, один из трех типов, и, на наш взгляд, по характеристикам совпадающий с миром комического, — *проекционное пространство* (наряду с пространством мест и евклидовым пространством) [38]. Это — мир как система форм, воспринимаемых тем или иным наблюдателем, фиксированным в определенной позиции. Объект здесь существует лишь в качестве проекции из определенного положения его формы субъекту. Проекционное пространство создается «...вмешательством наблюдателя или “точки зрения”, по отношению к которой проецируются фигуры <...> Поэтому проективную геометрию можно генетически охарактеризовать как геометрию точек зрения» [38, р. 554–555]. Вследствие этого генетически исходная когнитивная операция, как бы генерирующая такого рода пространство — «*прицеливание*», т. е. виденье субъектом объекта из определенной позиции; при этом в качестве средства («прицела») используется другой предмет (как в реальном прицеливании — мушка) (там же). В таком «прицеливании» субъект имеет дела не с самим объектом, а с его проекцией (= формой, образом). В проекционном пространстве важную роль играют прямые — линии проекций, кратчайшие пути от объекта к наблюдателю. Именно они — как своего рода отношения, связи — как бы задают структуру такого пространства. Характерная особенность пространства проекций, по Пиаже, — абсолютизация — из-за нерелексированности — позиции наблюдателя-субъекта, его системы отсчета. Эти фиксированность позиции наблюдателя и фиксированность его системы отсчета приводят к эгоцентризму.

Эгоцентризм, абсолютизация своей системы отсчета, заикленность на формах (на том, как выглядит объект), вероятность прямолинейных (как бы упрощенных) действий, направленных не на практический результат, а лишь на выражение отношения к другим субъектам, подверженность иллюзиям (формам, «заслоняющим» подлинным объектам) — вот что присуще миру, организованному как пространство проекций. Это соответствует описанным выше факторам, которые участвуют в создании эффекта комичности. В том числе базовое для проекционного пространства когнитивное действие «*прицеливания*» по сути совпадает с когнитивной операцией, консти-

тулирующей эффект комичности: с *разоблачением* неполноценности другого субъекта.

Реализация «*прицеливания*» как раз создает набор основных позиций в комедии. Так, «прицеливающийся» — это «Разоблачитель»; объект прицеливания, если он разоблачен — «Дурак», если не разоблачен — «Плут»; и субъект, поддерживающий равновесие в системе отношений, нарушаемое разоблачениями — «Добряк» («Спасатель»).

Если кино рассматривать как вид искусства, воспроизводящий, в том или ином варианте, переживания «присутствия в ситуации» [31], то, судя по приведенным характеристикам, в кинокомедии в основном будет эксплуатироваться такой тип включения в ситуацию, который выражается в переживании *самоутверждения* [31]. Здесь субъект, опираясь на некую как бы абсолютизированную систему отсчета, противопоставляет себя объекту и оценивает его, тем самым самоутверждается.

Приведенные в начале статьи варианты понимания сути комичного могут рассматриваться как аспекты формируемого пространства проекций, в котором реализуется самоутверждение субъектов, сталкиваются их точки зрения, нарушается и вновь обретается равновесие в системе отношений.

Процедура и методики исследования

Для предварительного подтверждения нашего понимания комического мы провели пилотажное исследование.

Целью исследования было проверить предположение о том, что фильм-комедия формирует у зрителя образ себя, связанный с *самоутверждением*. При этом также, мы полагаем, будут наблюдаться признаки каких-либо из позиций, описанных выше: Плут, Дурак, Разоблачитель (Каратель), Добряк (Спасатель). При этом вероятнее всего — признаки позиции, наиболее прямо реализующей *самоутверждение*: Разоблачитель.

Выявление признаков *самоутверждения* было бы косвенным подтверждением, что комедия формирует у зрителя образ мира, структурированный как *пространство проекций*, с вытекающими из этого следствиями (эгоцентризм, определенная специфика когнитивных функций и т. д.).

Исследование проходило в два этапа.

I. Предварительно испытуемым предлагались две психодиагностические методики, которые фиксировали особенности Я-концепции.

II. Через 5 дней испытуемым демонстрировался (на мониторе компьютера или на большом экране, с использованием мультимедийного проектора) кинофильм, после чего испытуемые снова проходили те же методики.

В исследовании участвовали 39 человек (возраст — от 17 до 23 лет, средний возраст — 20,5; половой состав — 20 девушек, 19 юношей).

Распределение участников исследования в экспериментальную и контрольную группы производилось экспериментатором, с приблизительным выравниванием по возрасту, половому составу. Учи-

тывались также социальные характеристики (особенности интересов, общий уровень успеваемости). В экспериментальной группе было 19 участников (10 девушек, 9 юношей), в контрольной — 20 (10 девушек, 10 юношей). Все испытуемые — студенты дневного отделения специальности «Психология», ДонГУ, в основном старших курсов — 1-й и 2-й курсы магистратуры, 4-й курс бакалавриата и 4 человека 2-го и 3-го курсов бакалавриата; средний возраст в экспериментальной и контрольной группах примерно совпадал. Комедию, использованную в исследовании, испытуемые ранее не видели.

Для оценки влияния фильма на Я-концепцию использовались две методики.

1. Методика «Q-сортировка» В. Стефансона (в варианте адаптации, выполненной Э.Л. Горфинкелем и И.Л. Келейниковым в НИИ им. В.М. Бехтерева). Тест состоит из 60 вопросов-утверждений, с необходимостью выбора ответа «да»/«нет». Вопросы позволяют определить самооценку по шести основным тенденциям поведения в группе: «зависимость», «независимость», «общительность», «необщительность», «принятие борьбы», «избегание борьбы» (на каждую тенденцию — по 10 вопросов).

2. Методика «Личностный семантический дифференциал» (сокращенно — ЛСД; модификация методики Ч. Осгуда). При этом для более глубокого анализа Я-концепции было введено различие в ней трех аспектов: Я-реального, Я-идеала и Я-антиидеала (прием заимствован из исследования В.С. Собкина и О.С. Маркиной [25]). В данной методике отношение к себе определяется путем шкалирования (21 шкала) и последующего суммирования баллов по трем факторам: «Сила», «Активность» и «Оценка». Каждый из трех аспектов Я-концепции оценивается отдельно.

В исследовании был использован американский приключенческий комедийный фильм «Каникулы» (2015), режиссеров и сценаристов Дж. Дэйли и Дж. Голдштейна. Сюжет: молодой отец и примерный семьянин очень хочет сплотить семью и воссоздать каникулы своего детства (из фильма «Каникулы», 1983), где главный герой был еще мальчиком). Вместе с супругой и двумя сыновьями он решает совершить путешествие через всю страну, направляясь в один из лучших парков США, WalleyWorld. Поначалу их путешествие проходит гладко, но чем дальше они удаляются от дома, тем больше проблем возникает. Однако, несмотря на все трудности, глава семьи намерен завершить свое путешествие.

При статистической обработке данных для оценки корреляции использовался г-критерий Пирсона, для оценки значимости различия средних показателей — t-критерий Стьюдента и T-критерий Вилкоксона.

Исследование было проведено в 2020 г., с участием В.И. Антроповой.

Результаты и их обсуждение

Результаты по методике «Q-сортировка» в экспериментальной группе представлены на рис. 2.

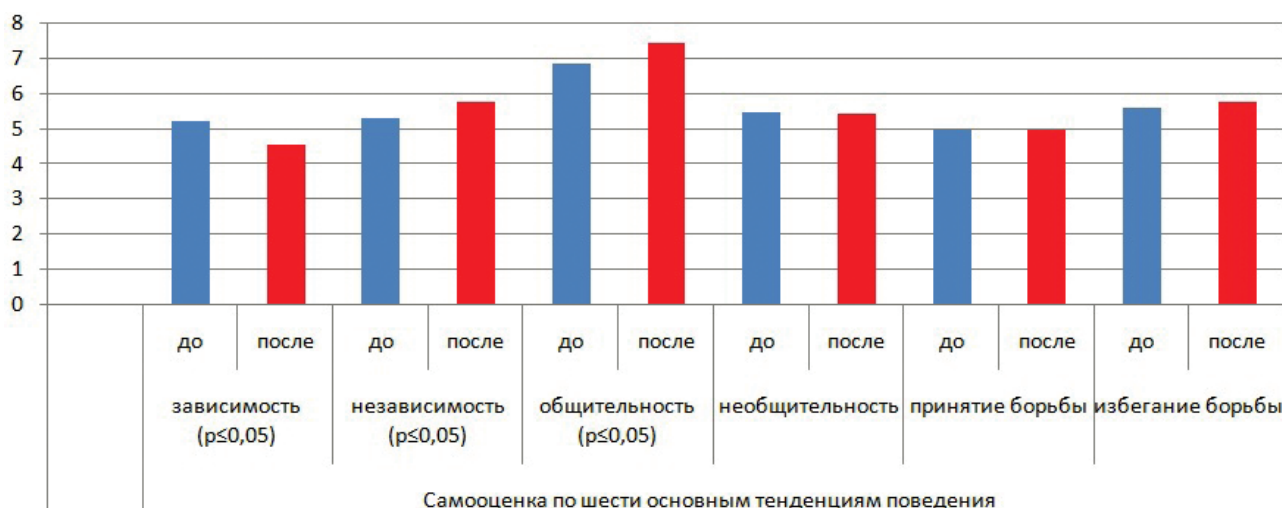


Рис. 2. Результаты по методике «Q-сортировка» до и после просмотра фильма-комедии

Мы получили достоверное изменение среднего показателя самооценки по фактору «Общительность» ($p \leq 0,05$, по критерию Стьюдента; по критерию Вилкоксона достоверность сдвига $p \leq 0,01$). Также несколько понизилась самооценка по фактору «Зависимость» ($p \leq 0,05$) и возросла самооценка по фактору «Независимость» ($p \leq 0,05$). В контрольной группе значимых изменений не было (рис. 3).

Сравнение экспериментальной группы с контрольной «до», а также сравнение их «после» значимых различий не показали (при сравнении выборок использовался t-критерий Стьюдента). Лишь определенное приближение к уровню «тенденция к различию» выявилось в показателях «Независимость» и «Избегание борьбы» «после», оба показателя оказались немного выше в экспериментальной группе.

В росте независимости и общительности в экспериментальной группе можно усмотреть рост состояния уверенности в себе в системе отношений, т. е. состояние самоутверждения. Также отметим, что независимость и общительность в определенной мере противоречат друг другу: независимость ставит вне отношений, общительность, наоборот, включает в отношения. Данное противоречие снимается, если допустить, что это проявление позиции

Разоблачителя — позиции, которая как раз совмещает то и другое, за счет включения в отношения, но с некоторой отстраненностью, как бы на правах исключительности.

Результаты по методике «Личностный семантический дифференциал» представлены на рис. 4–6.

Хотя в Я-реальном по всем трем факторам наблюдается рост (рис. 4), но лишь по фактору «Сила» он достиг значимости на уровне тенденции ($p \leq 0,08$).

В Я-идеале значимых сдвигов не было выявлено (рис. 5).

Сдвиг со значимостью на уровне тенденции ($p \leq 0,08$) наблюдался по фактору «Оценка» в антиидеале (рис. 6).

В контрольной группе сколько-нибудь существенных сдвигов не было выявлено (диаграммы не приводим; результаты «до» и «после» почти совпадают).

Тенденция к возрастанию фактора «Сила» в Я-реальном — дополнительное подтверждение появления состояния самоутверждения после просмотра кинокомедии. Сдвиг по фактору «Оценка» в антиидеале в отрицательную сторону — признак того, что самоутверждение, о котором мы говорим, происходит за счет усиления отрицательности отрицательно-го персонажа, как бы его унижения.

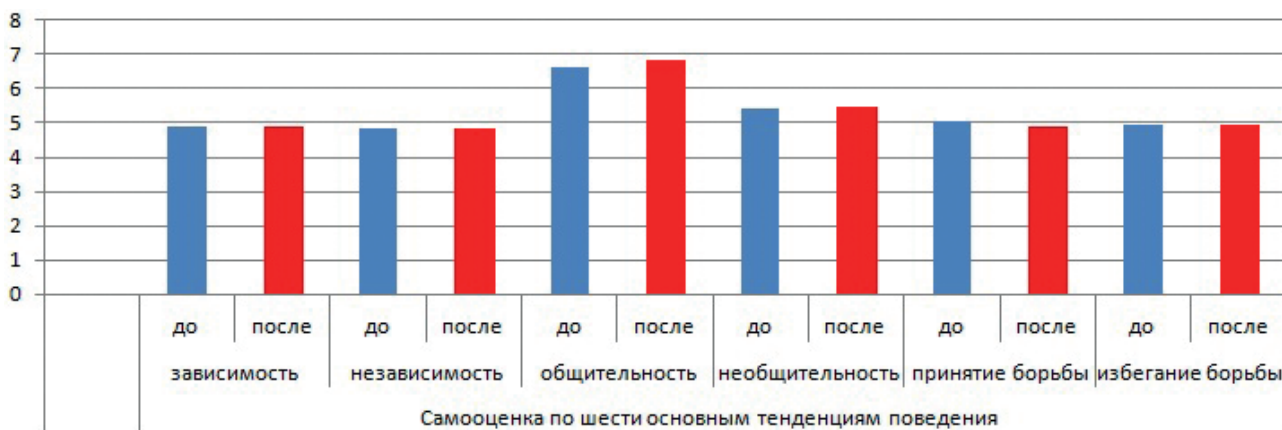


Рис. 3. Результаты по методике «Q-сортировка» «до» и «после» (контрольная группа)

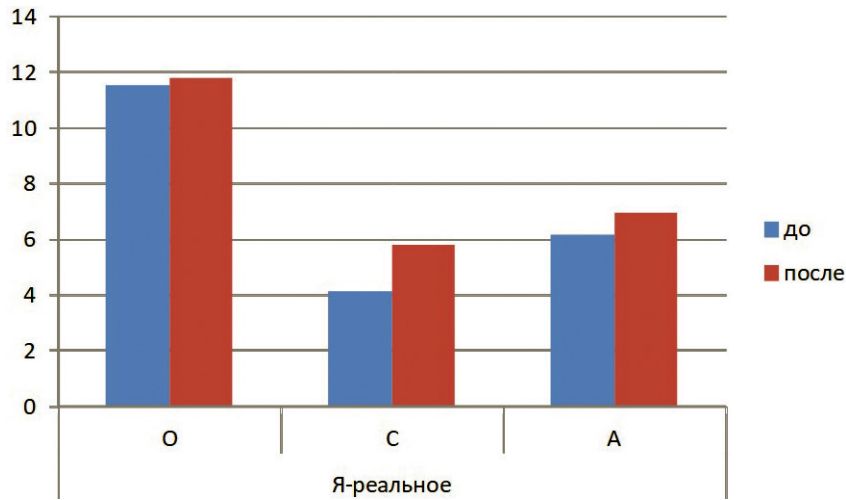


Рис. 4. Факторы по методике «Личностный семантический дифференциал» до и после просмотра фильма-комедии (Я-реальное)

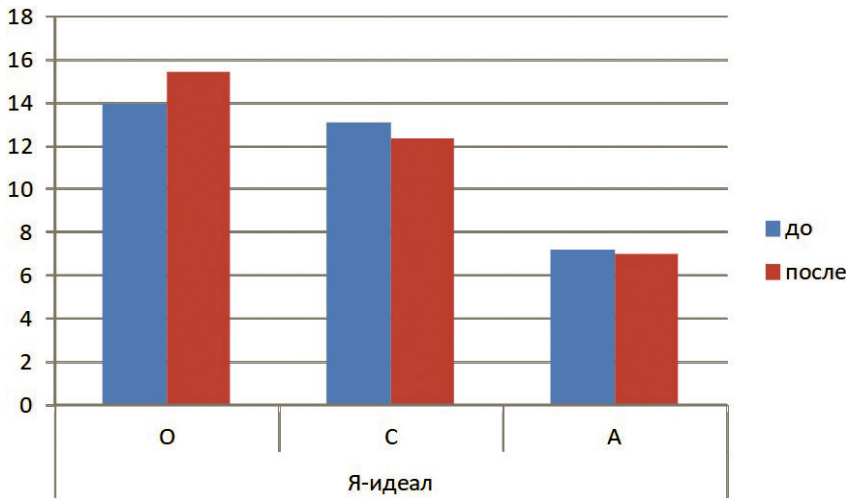


Рис. 5. Факторы по методике «Личностный семантический дифференциал» до и после просмотра фильма-комедии (Я-идеал)

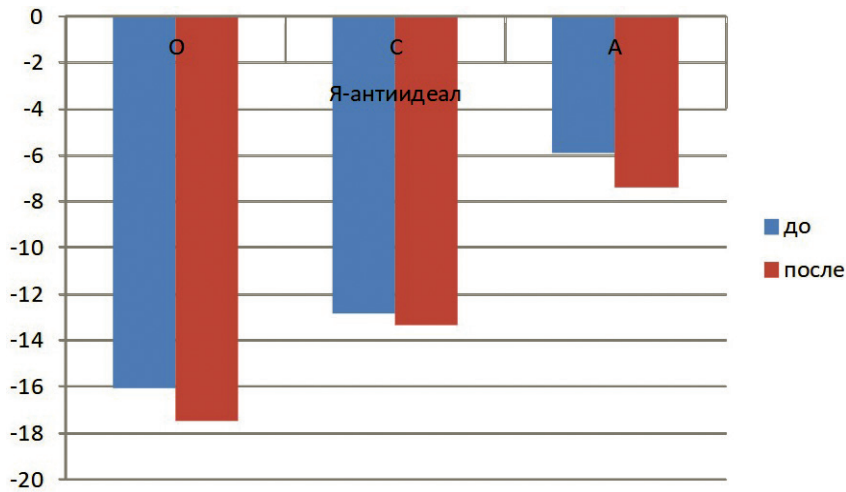


Рис. 6. Факторы по методике «Личностный семантический дифференциал» до и после просмотра фильма-комедии (Я-антиидеал)

В этом результате можно усмотреть актуализацию в сознании двух полярно противоположных вза-

имосвязанных образов: самоутверждающийся «Разоблачитель» и унижаемый «Дурак».

В качестве дополнительного материала интерес представляют изменения корреляционных связей между факторами (рис. 7 и 8).

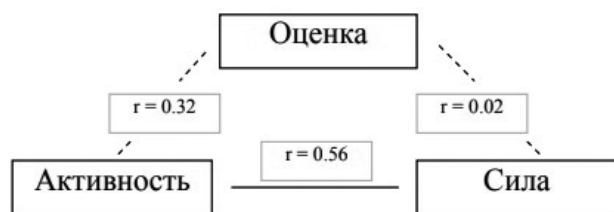


Рис. 7. Корреляции факторов по методике «Личностный семантический дифференциал» до просмотра фильма-комедии (Я-реальное)

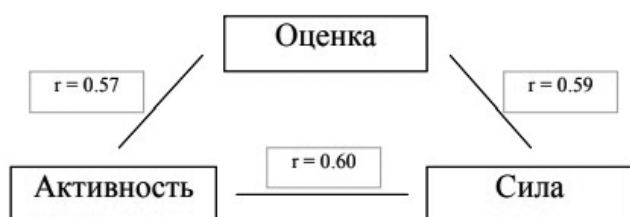


Рис. 8. Корреляции факторов по методике «Личностный семантический дифференциал» после просмотра фильма-комедии (Я-реальное)

После просмотра фильма появились корреляции между показателями по фактору «Оценка» и показателями по факторам «Активность» и «Сила» ($r_{\text{пр}} = 0,46$ при $p \leq 0,05$). Значит, позитивное отношение к себе после фильма стало коррелировать с переживанием своей силы, уверенности в себе. Очевидно, это также свидетельствует о воссоздании фильмом состояния самоутверждения.

В других модальностях Я-концепции (Я-идеал и антиидеал) просмотр фильма дал эффект в одном случае: в антиидеале появляется корреляция между факторами «Оценка» и «Сила» (до: $r = -0,16$, после: $r = 0,56$; в обоих случаях при $p \leq 0,05$): чем отрицательнее образ антиидеала, тем он слабее и уязвимее. На наш взгляд, это дополнительное свидетельство специфики создаваемого фильмом самоутверждения — оно опирается на уничтожение отрицательного персонажа.

Еще один сдвиг в сторону появления корреляции: показатели по фактору «Оценка» в Я-реальном и Я-идеале после просмотра фильма стали коррелировать (до: $r = 0,29$; после: $r = 0,62$; в обоих случаях при $p \leq 0,05$). Вероятно, это следует интерпретировать как сдвиг в сторону «идеализации» самого себя после просмотра комедии.

Таким образом, просмотр фильма-комедии создает у зрителя сдвиг Я-концепции в сторону самоидеализации, усиления уверенности и сознания своей силы, при одновременном принижении образа антиидеала. Мы полагаем, что этот эффект возникает на основе введения зрителя в позицию «Разоблачителя», самоутверждение которого реализуется за счет

уничтожения оппонированных «Разоблачителю» субъектов (введению их в образ «Дураков»).

Наши результаты косвенно подтверждают возможность структурирования комедиями когнитивной сферы зрителя в формате «проекционного пространства», как мы это описали выше. Дело в том, что само самоутверждение как способ реализации самосознания конгруэнтно проекционному пространству. Так, самосознание, форматируемое по структуре проекционного пространства, предполагает активное выявление и автономизацию такого аспекта самосознания, как Я-для-других. Проекция «Я — Я-для-других», становясь как бы самостоятельной сущностью, не столько выражает Я-реальное, сколько используется как конструируемый инструмент воздействия на других, приобретения властного влияния на других — того самого «прицеливания», которое, по Пиаже, генерирует проекционное пространство. В этом смысле предполагаемое проекционное пространство хорошо объясняет ту когнитивную основу, на которой появляется самоутверждение.

Это важно также для понимания возможного влияния комедии на состояние когнитивной сферы зрителя. Проекции сами по себе совместимы как угодно (могут накладываться друг на друга, комбинироваться, не взаимодействуя), поэтому в мире проекций логика как таковая не нужна и заменяется воображением¹ (действиями с образами). Мир проекций сам по себе *бессвязен*. Связность у него может быть имитируемая. Значит, те когнитивные функции, которые отвечают за связность сознания — внимание, память, мышление — здесь не играют ключевой роли. Возможно, поэтому в результатах нашего исследования воздействия разных жанров на когнитивные функции наиболее негативное воздействие на память и внимание оказала комедия [34]. Проекционный мир не отражает реальность, а как бы подстроен под потребности субъекта, который его создает; этот мир эго-центричен. Поэтому самоутверждение в нем возникает естественным образом.

Разумеется, на данном этапе, этапе апробации, можно говорить лишь о предварительных выводах. Но проведенное исследование дает основания для проблематизации вопроса о психологическом воздействии комедии. Также оно подтверждает, что эффекты воздействия кино на зрителя нельзя сводить к вызыванию эмоциональных реакций, или трансформации я-образа зрителя в силу простого отождествления с теми или иными героями фильма.

Выводы

1. Теоретический анализ и обобщение различных концепций комического как феномена позволяет сформировать интегративную модель параметров образа мира, воссоздаваемого комическим и, как можно полагать, реализуемого как фильм-мир комедии.

¹ Или обманом, что тоже воображение, но с целью имитации реальности для какого-либо адресата. Неслучайно комедия строится на обманах и разоблачениях.

2. Мир комедии — это: а) мир межсубъектных соревновательных отношений; б) мир с продуцируемым неравенством в отношениях; в) мир маскировок и разоблачений; г) мир, в котором система отношений постоянно колеблется между нарушением равновесия и его восстановлением.

3. Есть основания сопоставлять структуру фильмового мира комедии со структурой «пространства проекций», как его понимал Ж. Пиаже (согласно Пиаже, «пространство проекций» — форма представления о структуре пространства, присущая одной из фаз развития эгоцентрического сознания).

4. «Вхождение» в фильм как «пространство проекций», можно предположить, дает зрителю возможность занять позицию субъекта-судьи, «Разоблачителя», видящего несовершенства других субъектов за прикрывающими их образами-«масками».

5. Полученные в пилотажном исследовании результаты дают определенное подтверждение описанного теоретического представления о комедии. Так, у зрителей после просмотра фильма появляются признаки переживания самоутверждения:

— наблюдается некоторый рост самооценки по таким параметрам, как независимость и общительность (методика «Q-сортировка»);

— появляются корреляции фактора «Оценка» с факторами «Сила» и «Активность» в Я-реальном (методика «Личностный семантический дифференциал»), а также корреляция фактора «Оценка» в Я-реальном с фактором «Оценка» в Я-идеале;

— в антиидеале появляется корреляция факторов «Оценка» и «Сила», что можно интерпретировать как тенденцию к уничтожению отрицательного персонажа для самоутверждения.

6. Теоретически можно предполагать, что если комедия действительно задает зрителю образ мира как «пространства проекций», то, вероятно, повышается значимость воображения как формы произвольной работы с образами, при снижении значимости их логической связности.

Данное исследование носит поисковый, предварительный характер. Достаточно обоснованно выводы можно будет делать после проведения исследований с варьированием разных базовых переменных фильма (типы сюжетов и ситуаций, наборы персонажей и т. д.) и с большим объемом выборки.

Литература

1. Адлер А. Взаимосвязь между неврозом и остроумием // А. Адлер. Наука жить. К.: Port-Royal, 1997. С. 231–234.
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. 830 с.
3. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. 2-е изд. М.: Художественная литература, 1990. 543 с.
4. Бергсон А. Смех // А. Бергсон. Творческая эволюция. Материя и память. Минск: Харвест, 1999. С. 1278–1404.
5. Бери Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Екатеринбург: ЛИТУР, 1999. 573 с.
6. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: в 4 т. Т. 3. М.: Искусство, 1971. 623 с.
7. Горбунов С.А. Юмор как составная часть эмоционального интеллекта // Мир науки. 2015. № 3. С. 1–7. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/07PSMN315.pdf> (дата обращения: 01.11.2023).
8. Дмитриев А.В., Сычев А.А. Смех: социофилософский анализ. М.: Альфа-М, 2005. 594 с.
9. Ершова Р.В., Шаранова Р.З. Представления о чувстве юмора в психологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 3. С. 16–22. EDN: PCUAT
10. Жан-Поль. Приготовительная школа эстетики. М.: Искусство, 1981. 448 с.
11. Иванова Е.М. Идеи классических отечественных мыслителей о юморе и смехе и современная психология юмора // Studia Culturae. 2017. № 1(31). С. 57–74. EDN: YLDSIP
12. Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 5. М.: Мысль, 1964. 564 с.
13. Каплан С. Скрытые инструменты комедии. Быть смешным — серьезный бизнес. 2-е изд. К.: Медиа Ресурсы Менеджмент, 2017. 167 с.
14. Кара Ж.Ю., Крутелева Л.Ю. Исследование влияния юмора на уровень тревожности у студентов // Психология обучения. 2017. № 10. С. 55–66. EDN: ZIGMUD

References

1. Adler A. Vzaimosvyaz' mezhdru nevrozom i ostroumiem [The relationship between neurosis and wit]. In Adler A. *Nauka zhit'* [The Science of Living]. Kiev: Port-Royal, 1997, pp. 231–234. (In Russ.).
2. Aristotle. *Sochineniya* [Essays in 4 vol.: Vol. 4]. Moscow: Mysl', 1983. 830 p. (In Russ.).
3. Bakhtin M.M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa* [The work of Francois Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and Renaissance]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1990. 543 p. (In Russ.).
4. Bergson A. *Smekh* [Laughter]. In Bergson A. *Tvorcheskaya evolyutsiya. Materiya i pamyat'* [Creative evolution. Matter and memory]. Minsk: Harvest, 1999, pp. 1278–1404. (In Russ.).
5. Bern E. *Igry, v kotorye igrayut lyudi. Psikhologiya chelovecheskih vzaimootnosheniy* [Games that people play. Psychology of human relationships]. Ekaterinburg: LITUR, 1999. 573 p. (In Russ.).
6. Hegel G.W.F. *Estetika: V 4 t. T. 3.* [Aesthetics: in 4 vol. Vol. 3]. Moscow: Iskusstvo, 1971. 623 p. (In Russ.).
7. Gorbunov S.A. *Yumor kak sostavnaya chast' emotsional'nogo intellekta* [Humor as an integral part of emotional intelligence]. *Mir nauki* [The world of science], 2015, no. 3, pp. 1–7. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/07PSMN315.pdf> (Accessed 01.11.2023). (In Russ.).
8. Dmitriev A.B., Sychev A.A. *Smekh: sotsiophilosofskii analiz* [Laughter: sociophilosophical analysis]. Moscow: Al'fa-M, 2005. 594 p. (In Russ.).
9. Ershova R.V., Sharanova, R.Z. *Predstavleniya o chuvstve yumora v psikhologii* [Ideas about a sense of humor in psychology]. *Vestnik Rossijskogo Universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of psychology and pedagogics], 2012, no. 3, pp. 16–22. (In Russ.).
10. Jean Paul. *Prigotovitel'naya shkola estetiki* [Preparatory school of Aesthetics]. Moscow: Iskusstvo, 1981. (In Russ.).
11. Ivanova E.M. *Idei klassicheskikh otechestvennykh myslitelei o yumore i smekhe i sovremennaya psikhologiya yumora* [The ideas of classical Russian thinkers about humor

15. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Родина, 2018. 432 с.
16. Киселева Н.А., Иванов Е.П. Обзор подходов к исследованию чувства юмора в отечественной и зарубежной литературе // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 10. С. 29–33. EDN: EIGXHY
17. Киямова Р.З. Психологические особенности чувства юмора и самоактуализации личности // В мире научных открытий. 2013. № 11–4(47). С. 160–174. EDN: RUEETF
18. Кубрак Т.А., Латынов В.В. Психология кинодискурса: факторы выбора, восприятие, воздействие: монография. М.: Институт психологии РАН, 2019. 213 с.
19. Кузнецова Н.Ф. МакГи П., Голдстейн Дж. (ред.) Психологическое исследование юмора // Вопросы психологии. 1984. № 6. С. 146–147.
20. Лук А.Н. Юмор, остроумие, творчество. М.: Искусство, 1977. 184 с.
21. Мартин Р. Психология юмора. СПб.: Питер, 2009. 480 с.
22. Омарова М.К. Взаимосвязь чувства юмора с компонентами Я-концепции личности // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2021. № 2(36). С. 117–122. EDN: MLYQZU
23. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. М.: Искусство, 1976. 183 с.
24. Семенова Т.В. Социальная психология комического: социальное познание, компетентное общение, эмоциональная регуляция, личностное саморазвитие, теоретико-эмпирические исследования: учебное пособие. Самара: ПГСГА, 2014. 384 с. EDN: TLBRAV
25. Собкин В.С., Маркина О.С. Структурные компоненты Я-концепции подростка (на материале восприятия фильма Р. Быкова «Чучело») // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 44–53. EDN: NBEWEF
26. Талдыкина А.Н. Юмор как психологический феномен // Психология и психотехника. 2010. № 1(16). С. 57–63. EDN: QARUPL
27. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. М.: Азбука, 2015. 288 с.
28. Фрейд З. Юмор // З. Фрейд. Художник и фантазирование. М.: Республика, 1995. С. 281–284.
29. Шеллинг Ф. Философия искусства. М.: Мысль. 1966. 496 с.
30. Яновский М.И. Проблема изменения Я-концепции под влиянием просмотра кинофильма // Вопросы психологии. 2012. № 1. С. 92–99. EDN: PXTBXN
31. Яновский М.И. Формы переживания присутствия и способы их воспроизведения в киноmontaже // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. № 10(1), 72–81. EDN: ZGZNVТ
32. Яновский М.И., Антропова В.И. Воздействие фильма ужасов на Я-концепцию зрителя // Социальная и экономическая психология. Институт психологии Российской академии наук. 2021. Том 6. № 2(22). С. 147–168. DOI:10.38098/ipran.sep_2021_22_2_06 EDN: UQGJZW
33. Яновський М.І., Іванов К.М., Якушкін О.І. «Драматичний чотирикутник» як форма реалізації людської емоційності // Соціальна психологія. 2012. № 4. С. 36–45.
34. Яновский М.И., Клеваичук Е.В. Воздействие кино на интегрированность сознания // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека: монография / Под общ. ред. А.В. Гордеевой, А.А. Кацера, М.И. Яновского. Ростов н/Д: Издательство and laughter and the modern psychology of humor]. *Studia Culturae*, 2017, no. 1 (31), pp. 57–74. (In Russ.).
12. Kant I. *Sochineniya v shesti tomah*. T. 5 [Essays in six volume. Vol. 5]. Moscow: Mysl', 1964. 564 p. (In Russ.).
13. Kaplan S. *Skrytye instrumenty komedii. Byt' smeshnym — ser'eznyi biznes* [Hidden tools of comedy. Being funny is serious business]. Kiev: Media Resursy Menedzhment, 2017. 167 p. (In Russ.).
14. Kara Zh.Yu., Kruteleva L.Yu. *Issledovanie vliyaniya yumora na uroven' trevozhnosti u studentov* [The study of the influence of humor on the level of anxiety in students]. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of learning], 2017, no. 10, pp. 55–66. (In Russ.).
15. Kara-Murza S.G. *Manipulyatsiya soznaniem* [Manipulation of consciousness]. Moscow: Rodina, 2018. 432 p. (In Russ.).
16. Kiseleva N.A., Ivanov E.P. *Obzor podkhodov k issledovaniyu chuvstva yumora v otechestvennoi i zarubezhnoi literature* [Review of approaches to the study of a sense of humor in domestic and foreign literature]. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Pskov State University. Series: Psychological and pedagogical sciences], 2019, no. 10, pp. 29–33. (In Russ.).
17. Kiyamova R.Z. *Psikhologicheskie osobennosti chuvstva yumora i samoaktualizatsii lichnosti* [Psychological features of the sense of humor and self-actualization of personality]. *V mire nauchnykh otkrytiy* [In the World of Scientific Discoveries], 2013, no. 11–4 (47), pp. 160–174. (In Russ.).
18. Kubrak T.A., Latynov V.V. *Psikhologiya kinodiskursa: fatory vybora, vospriyatie, vozdeistvie* [Psychology of film discourse: factors of choice, perception, impact]: monografiya. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2019. 213 p. (In Russ.).
19. Kuznetsova N.F. MakGi P., Goldstein Dzh. (red.) *Psikhologicheskoe issledovanie yumora* [McGee P., Goldstein J. (eds.) Psychological study of humor]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1984, no. 6, pp. 146–147. (In Russ.).
20. Luk A.N. *Yumor, ostroumie, tvorchestvo* [Humor, wit, creativity]. Moscow: Iskusstvo, 1977. 184 p. (In Russ.).
21. Martin R. *Psikhologiya yumora* [Psychology of humor]. S.-Petersburg: Piter, 2009. 480 p. (In Russ.).
22. Omarova M.K. *Vzaimosvyaz' chuvstva yumora s komponentami Ya-kontseptsii lichnosti* [The relationship of the sense of humor with the components of the Self-concept of personality]. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnyye nauki* [Bulletin of Dagestan State University. Series 2: Humanities], 2021, no. 2(36), pp. 117–122. (In Russ.).
23. Propp V.Ya. *Problemy komizma i smekha* [Problems of comedy and laughter]. Moscow: Iskusstvo, 1976. 183 p. (In Russ.).
24. Semenova T.V. *Social'naya psikhologiya komicheskogo: social'noe poznanie, kompetentnoe obshchenie, emocional'naya regulyatsiya, lichnostnoe samorazvitie, teoretiko-empiricheskie issledovaniya: uchebnoe posobie* [Social psychology of the comic: social cognition, competent communication, emotional regulation, personal self-development, theoretical and empirical research: textbook]. Samara: PGSGA, 2014. 384 p. (In Russ.).
25. Sobkin V.S., Markina O.S. *Strukturnye komponenty Ya-kontseptsii podrostka (na materiale vospriyatiya fil'ma R. Bykova «Chuchelo»)* [Structural components of the adolescent's Self-concept (based on the perception of R. Bykov's film "Scarecrow")]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2008, no. 5, pp. 44–53. (In Russ.).
26. Taldykina A.N. *Yumor kak psikhologicheskii fenomen* [Humor as a psychological phenomenon]. *Psikhologiya i psikhotehnika* [Psychology and psychotechnics], 2010, no. 1(16), pp. 57–63. (In Russ.).
27. Freud S. *Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatel'nomu* [Wit and its relation to the unconscious]. Moscow: Azbuka, 2015. 288 p. (In Russ.).

Южного федерального университета, 2017. С. 160–177. EDN: YUAMGY

35. Eitzen D. The Emotional Basis of Film Comedy // *Passionate Views: Film, Cognition, and Emotion* / Carl Plantinga and Greg M. Smith (eds). Baltimore: John Hopkins University Press, 1999. P. 84–99.

36. Karpman S. Fairy Tales and Script Drama Analysis [Электронный ресурс] // *Transactional Analysis Bulletin*. 1968. № 26(7). P. 39–43. Retrieved: October 10, 2022. URL: <http://www.transactional-analysis.ru/script/200-fairytales> (дата обращения: 01.11.2023).

37. Mitry J. *The Aesthetics and Psychology of the Cinema*. London: The Athlone Press, 1998. 403 p.

38. Piaget J., Inhelder B. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France, 1948. 581 p. (in French).

39. Smith G.M. *Film Structure and the Emotion System*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2003. 221 p.

28. Freud S. Yumor [Humor]. In Freud S. *Khudozhnik i fantazirovanie [The Artist and fantasy]*. Moscow: Respublika, 1995, pp. 281–284. (In Russ.).

29. Schelling F. *Filosofiya iskusstva [Philosophy of Art]*. Moscow: Mysl', 1966. 496 p. (In Russ.).

30. Yanovsky M.I. Problema izmeneniya Ya-kontseptsii pod vliyaniem prosmotra kinofil'ma [The problem of changing the Self-concept under the influence of watching a movie]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2012, no. 1, pp. 92–99. (In Russ.).

31. Yanovsky M.I. Formy perezhivaniya prisutstviya i sposoby ikh vosproizvedeniya v kinomontazhe [Forms of experiencing presence and ways of reproducing them in film editing]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 2017, no. 1 (10), pp. 72–81. URL: <http://www.tepjournal.ru/images/pdf/2017/01/09.pdf> (Accessed 01.11.2023). (In Russ.).

32. Yanovsky M.I., Antropova V.I. Vozdeystvie fil'ma uzhasov na Ya-kontseptsiyu zritelya [The impact of a horror film on the viewer's Self-concept]. *Social'naya i ekonomicheskaya psikhologiya. Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk [Social and economic psychology. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences]*, 2021. Vol. 6, no. 2 (22), pp. 147–168. DOI:10.38098/ipran.sep_2021_22_2_06 (In Russ.).

33. Yanovsky M.I., Ivanov K.M., Yakushkin O.I. «Dramatichnyi chotyrykutnyk» yak forma realizatsii lyudskoyi emociynosti [“Dramatic quadrilateral” is a form of realization people's emotions]. *Social'na psikhologiya [Social Psychology]*, 2012, no. 4, pp. 36–45. (In Russ.).

34. Yanovsky M.I., Klevaichuk E.V. Vozdeystvie kino na integrirovannost' soznaniya [The impact of cinema on the integration of consciousness]. In A.V. Gordeeva, A.A. Katsero, M.I. Yanovsky (eds) *Lichnostnye i situatsionnye determinanty povedeniya i deyatelnosti cheloveka: monografiya [Personal and situational determinants of human behavior and activity: monograph]*. Rostov-on-Don: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2017, pp. 160–177. (In Russ.).

35. Eitzen D. The Emotional Basis of Film Comedy. In Carl Plantinga and Greg M. Smith (eds). *Passionate Views: Film, Cognition, and Emotion*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1999, pp. 84–99.

36. Karpman S. Fairy Tales and Script Drama Analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 1968, no. 26 (7), pp. 39–43. Retrieved October 10, 2022. URL: <http://www.transactional-analysis.ru/script/200-fairytales> (Accessed 01.11.2023).

37. Mitry J. *The Aesthetics and Psychology of the Cinema*. London: The Athlone Press, 1998. 403 p.

38. Piaget J., Inhelder B. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France, 1948. 581 p. (in French).

39. Smith G.M. *Film Structure and the Emotion System*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2003. 221 p.

Информация об авторах

Яновский Михаил Иванович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Донецкий государственный университет (ФГБОУ ВО ДонГУ), г. Донецк, ДНР, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9265-6917>, e-mail: m.i.yanovsky@mail.ru

Information about the authors

Mikhail I. Yanovsky, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Psychology, Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9265-6917>, e-mail: m.i.yanovsky@mail.ru

Получена 04.09.2023

Принята в печать 11.12.2023

Received 04.09.2023

Accepted 11.12.2023

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Exploring Paradoxes in the Development of Mathematical Thinking: a Cultural-historical Perspective

Marinos Anastasakis

University of Crete, Rethymno, Greece

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5281-663X>, email: m.anastasakis@uoc.gr

Manolis Dafermos

University of Crete, Rethymno, Greece

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7321-8145>, email: mdafermo@uoc.gr

Primary school teachers are the educators responsible for introducing children into the world of mathematics. In the process of learning mathematics, children may experience negative emotions and develop negative attitudes or mathematics anxiety. Some authors approach these issues by focusing on primary teachers' mathematics anxiety or proficiency in mathematics. In this article, we explore whether and how certain social and educational practices shape or not the development of mathematical thinking in prospective primary teachers, from a cultural-historical perspective. The study's sample consists of twelve prospective primary teachers in their last year of studies. The participants were interviewed about their experience with mathematics throughout their educational years. By examining and contrasting the different developmental trajectories of the participants, we identified their "imprisonment" in situational thinking and some of the paradoxes that characterise their development. Adopting a historical perspective in analysing participants' trajectories was crucial in uncovering the paradoxical nature of the development of mathematical thinking. We conclude by highlighting the socially mediated nature of mathematics and the obstacles posed by the competitive and exam-driven nature of educational practices.

Keywords: development of mathematical thinking, prospective primary teachers, situational thinking, conceptual thinking, paradoxes.

Funding. The reported study was funded by the University of Crete's Funding Committee (decision number: 538/15-11-2021).

For citation: Anastasakis M., Dafermos M. Exploring Paradoxes in the Development of Mathematical Thinking: a Cultural-historical Perspective. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 46–55. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190405>

Исследование парадоксов в развитии математического мышления: культурно-историческая перспектива

М. Анастасакис

Университет Крита, Ретимно, Греция

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5281-663X>, email: m.anastasakis@uoc.gr

М. Дафермос

Университет Крита, Ретимно, Греция

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7321-8145>, email: mdafermo@uoc.gr

Учителя начальной школы ответственны за введение детей в мир математики. В процессе изучения математики дети могут испытывать негативные эмоции и у них может формироваться отрицательное отношение или математическую тревожность. Некоторые авторы рассматривают эти вопросы с точки зрения математической тревожности учителей начальной школы или их уровня владения математикой. В этой статье мы, с точки зрения культурно-исторической перспективы, рассмотрим, формируют ли определенные социальные и образовательные практики развитие математического мышления у будущих учителей начальных классов. Наша выборка состоит из двенадцати будущих учителей начальных классов, находящихся на последнем году обучения. Участников исследования опросили об их опыте преподавания математики на протяжении всех лет обучения. Рассматривая и сопоставляя различные траектории развития участников, мы выявили, что они являются «пленниками» ситуативного мышления, обнаружили некоторые парадоксы, характеризующие их развитие. Принятие исторической перспективы при анализе траекторий участников сыграло решающую роль в раскрытии парадоксальной природы развития математического мышления. В заключение мы подчеркиваем социально опосредованную природу математики, анализируем препятствия, создаваемые соревновательным и экзаменационным характером образовательных практик.

Ключевые слова: развитие математического мышления, будущие учителя начальных классов, ситуативное мышление, концептуальное мышление, парадоксы.

Финансирование. Данное исследование было финансировано Комитетом по финансированию Университета Крита (номер решения: 538/15-11-2021).

Для цитаты Анастасакис М., Дафермос М. Исследование парадоксов в развитии математического мышления: культурно-историческая перспектива // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 46–55. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190405>

Introduction

Many of us have told or heard stories about negative experiences of mathematics at school; expressions such as “I hate mathematics” or “I had a really bad math teacher” are not only common but they actually are quite older than we think. For example, consider the following Elizabethan verse:

Multiplication is my vexation
And division is quite as bad
The Golden Rule is my stumbling-stool
And Practice drives me mad .

In this text from the 1570s, the unknown author has successfully captured the negative emotions that many 21st century students experience when learning mathematics. So, one may reasonably ask: why is this the case?

Why mathematics, despite of the advances in science and the overall societal changes that have occurred over the last 500 years, can still elicit such strong emotions? At the following we discuss representative findings from two main sources of the scientific discourse; the literature on mathematics anxiety (MA) and primary teachers' proficiency in mathematics.

MA is the feeling of fear and tension that a person experience when manipulating numbers or solving a mathematical problem [17]. Some authors treat MA as a personal characteristic pertaining to difficulties with numerical and spatial processing [13], gender [11], general anxiety [10] or genetic predispositions [22]. For others, MA is linked to socio-environmental factors such as negative experiences at home or in the classroom [2; 16]. In the case of the latter, a lot of attention has been drawn

¹ “Golden Rule” refers to the rule of three, “practice” refers to financial arithmetic.

to the role of primary teachers who engage in dogmatic teaching practices [3; 14], overemphasise rote learning [20] or instil gender-stereotyped beliefs [4].

Another dimension that has been widely discussed in the literature pertains to the mathematical competence of primary teachers. A growing body of research suggests that a mere proficiency in mathematics alone is not sufficient and that primary teachers need to develop a deeper understanding of mathematics [9]. One of the most influential approaches in this area is Shulman's [18] distinction between content knowledge (the knowledge related to a particular subject) and pedagogical content knowledge (a combination of content and pedagogical knowledge). Although Shulman's approach has been criticised [8], the focus on content is evident in various policy documents that seek to answer questions such as "What should future primary teachers know about mathematics?" [see 5 for some examples]. In our view, this perspective has created a dichotomy that is reflected in many teacher preparation courses: the university curriculum is divided between modules that focus on either mathematics or on how mathematics should be taught.

Furthermore, current views of the affective and the knowledge domains fail to capture the issues surrounding primary teacher education because they do not adopt an approach that pays attention to the *development* of mathematical thinking. Among the few attempts on that front is Simon's [19] concept of key developmental understanding, a construct that highlights significant milestones in a student's mathematical development and is based on Piaget's [15] notion of reflective abstraction.

It seems that the issues surrounding the unpreparedness of primary teachers in mathematics require a developmental perspective, which is currently lacking in the literature. Questions such as "do primary teachers have MA because of their reduced math abilities?" or "what kind of knowledge do future primary teachers need?" miss the point and focus on phenomenological aspects rather than on the underlying mechanisms that give rise to such phenomena. In our view, a more meaningful approach to unravel this issue would be to look at the development of primary teachers' mathematical thinking. Consequently, in this paper we ask: How does the nature of mathematics teaching and learning contribute or not to the development of mathematical thinking in prospective primary teachers?

Theoretical framework

Vygotsky used the term 'obuchenie' which refers to a two-way process of teaching and learning. The problem of the relationship between obuchenie and development was examined by Vygotsky as "the most central and fundamental question" [21, p. 3]. For Vygotsky, the relationship between 'obuchenie' and development is dialectical: on the one hand, learning is based on a certain level of cognitive development, and on the other, learning plays a guiding role in development.

The relationship between 'obuchenie' and development is not static but is influenced by the organisation

of society and the educational system. It is important to underline that not all forms of instruction necessarily lead to meaningful cognitive development. "No one has ever argued that teaching someone to ride a bicycle, to swim, or play golf (forms of activity that are much more complex than the discrimination of the magnitude of angles) has any significant influence on the general development of the child's mind" [21, p. 200].

The transition from situational thinking to the level of conceptual thinking is an important dimension of cognitive development. Situational thinking relies primarily on sensory perception focusing on understanding and responding to the immediate context or situation at hand. In contrast, conceptual thinking involves the ability to generalise, and think beyond the immediate context [12]. Theoretical generalisation as an integral part of conceptual thinking involves the ability to go beyond superficial observations to understand the deeper principles and relationships underlying the phenomena being studied [6; 7].

The dominance of empiricism and narrow pragmatism in the classroom can inhibit the transition from visual-effective and concrete-pictorial thinking to theoretical thinking, thus hindering the development of higher mental processes. If instructional practices prioritise only empirical observation and practical application, students may struggle to engage in theoretical reasoning, problem solving and critical thinking, which are crucial for cognitive development.

Methodology

Context, Participants and Data Collection

In Greece, students are admitted to a university after passing national qualifying examinations (Panhellenic Exams). Students wishing to become primary school teachers can choose a route that may or may not include mathematics as an examination subject. Therefore, it is very common for prospective primary teachers to have a two-to-three-years gap in studying mathematics when they enter the university.

The study took place in a Department of Primary Education in Greece and was approved by the university's research ethics committee (decision number: 27/24.02.2022). Our sample consists of 12 undergraduates (prospective primary teachers) who were interviewed during the spring semester of 2022 (average age: 21.3 years, 91.6% females). Due to COVID-19 related restrictions, all interviews were conducted via Zoom. The interviews were semi-structured and each session lasted an average of 40 minutes. No incentives or other types of compensation were offered to participants.

The interview protocol included open-ended questions focusing on four topics (Table 1). Although the question "How would you describe your relationship with mathematics?" was intended to be used as an "ice-breaker", it proved to be the one that allowed both the participants and the authors to unlock a developmental perspective i.e., the interviews became "life stories".

Table 1

The interview protocol questions

Topic	Question
Overall experience with mathematics	How would you describe your relationship with mathematics?
Events and difficulties	What kind of difficulties did you encounter in school/ at the university? Can you recall any particular event?
Emotions	How did you feel when this happened?
Coping	Did you try to overcome these difficulties? How?

Analytical approach

All the interviews were transcribed verbatim. Initially, both authors spent time in reading the transcripts in both literally and interpretatively. They then engaged independently in an open coding process; the codes were then brought together and discussed. The main focus of this process was not to reach agreement but rather to gain an integrative understanding in terms of both complementary and conflicting views. The codes were then combined and organised into thematically related groups (themes).

During this stage, it became clear that some participants had serious problems with mathematics while others did not; this observation was crucial for the subsequent analysis, as the approach described above was not sufficient to capture the diversity found in the data; therefore, the interviews were divided into two groups. A summary was then written for each case and the themes covered in each interview were collected. Finally, all the summaries were tabulated and the two groups were compared.

Findings

In the following sections we first describe the main characteristics of the two groups and the themes identified in the interview data. We then compare the themes between the two groups and finally, we introduce and present a representative case for each group.

Description of the two groups

Using the participants' accounts of their experiences with mathematics as a criterion, we created two groups, group A and group B. Participants in group A (n=6),

reported having received low grades throughout their schooling years, having experienced constant serious difficulties in learning mathematics, and reported having developed negative attitudes towards mathematics or even MA. In contrast, participants in group B (n=6) had an unproblematic experience with mathematics; they reported having good grades throughout their schooling years and conveyed a positive attitude towards mathematics. Extracts from the interviews illustrating these differences are presented in Table 2.

Themes

The analysis led to the identification of five themes that were common to all cases (Figure 1): theme 1 captures participants' views about the kind of knowledge that primary teachers should learn at the university in order to be able to teach mathematics in schools; theme 2 pertains to participants' opinions about a person's ability to learn mathematics; theme 3 expresses participants' views on the approach and types of procedures involved in learning mathematics; theme 4 represents participants' views and self-reflections about the development of their mathematical thinking at the university and; theme 5 summarises the social situations that participants recall having experienced while learning mathematics throughout their formal education.

Comparisons between groups

By comparing and contrasting the themes between the groups, we identified whether and how the participants' views converged or diverged (Table 3). With regard to theme 1, both groups expressed the view that the teaching and learning of mathematics at the university should replicate the school curriculum. In relation to

Table 2

Participants' description of their relationship with mathematics

Group A	"My relationship with mathematics was not good" (S01)
	"I was always afraid of mathematics" (S04)
	"I always felt inadequate in this subject" (S06)
	"I started doing again mathematics at the university because I had to" (S07)
	"My relationship with mathematics was strange, I always felt anxious" (S08)
	"My relationship with mathematics was never good" (S12)
Group B	"I love mathematics since a very young age" (S02)
	"In general, I like mathematics" (S03)
	"I have a very good relationship with mathematics" (S05)
	"I reached a point that I started to love mathematics" (S09)
	"I was always a very good student; all subjects were the same for me" (S10)
	"I was very good at school and I liked mathematics" (S11)

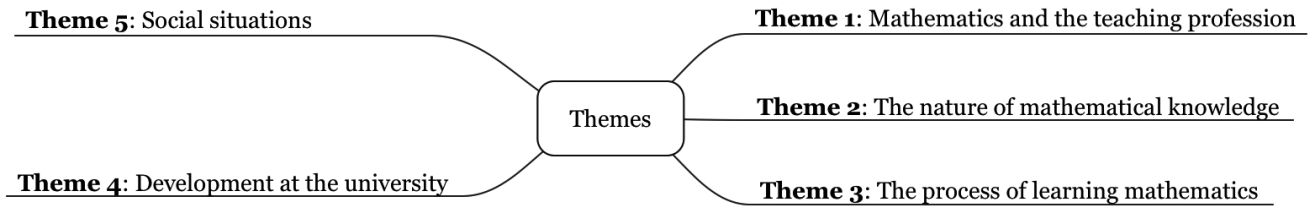


Fig. 1. The five themes identified in the interview data

theme 2, participants from group A considered mathematics to be an innate ability, a process that has an end. On the contrary, the participants of group B described mathematics as a way of thinking that is governed by its own laws, a kind of knowledge that can be cultivated and should be approached as a developmental process. In relation to theme 3, both groups described their approaches to learning mathematics in an exam-driven way, a process that requires minimal effort. With regard to theme 4, both groups expressed the view that virtually nothing significant had been learned at the university. Finally, regarding theme 5, participants from group A reported traumatic events (some at an early age), whereas participants in group B reported insignificant social situations or no traumatic events at all.

Representative cases

Group A: Penelope

Penelope was in her fourth year at university when she was interviewed and was currently doing her practicum in a public school. Penelope’s developmental trajectory was characterized by a gradual disengagement from mathematics that began in primary school and intensified through secondary school. At the beginning of our interview, Penelope described her overall experience of mathematics as follows:

In primary school... my relationship with mathematics was mediocre... I didn't do badly it was just... I always felt at a disadvantage in mathematics when compared to other subjects... In junior high school [Gymnasium] it got worse, I wasn't doing well at all... in senior high school [Lyceum] I had distanced myself, I didn't pay attention, I pretended that mathematics didn't exist because they caused me anxiety... then at the university mathematics was a necessary evil so to speak...

Penelope’s rite of passage into the world of mathematics was an unpleasant encounter, an experience marked by a series of dramatic events involving her primary school teacher. According to Penelope, the root cause of her unsuccessful journey could be traced to her

teacher’s general classroom behaviour (e.g., being strict) and pedagogical approach (e.g., following the book to the letter), an attitude that caused Penelope to experience a range of negative emotions that led her to develop MA:

We had a teacher somewhere in fourth/fifth/sixth [grade] somewhere around there... [...] this is where I kind of lost it, because she didn't treat us nicely in mathematics... to anyone who didn't understand.... she kept calling the children up to the blackboard and... when I was on the blackboard... that caused me a lot of anxiety because... I felt that all my classmates were looking at me, how I would solve the problem... the teacher was quite demanding... and since then I think I had... I have had quite a hard time with mathematics...

During junior high school, Penelope’s relationship with mathematics deteriorated even further due to a mathematics teacher who showed no particular interest in supporting his students. This led Penelope to develop an apathy towards mathematics, which gradually led her to totally distance herself in relation to mathematics:

In junior high school we had a completely indifferent teacher... he never explained the mathematical concepts or theory to us... we just went in and out of the class... and then we did tests... apparently nobody did well at all, this was reflected in my grades, then it became bigger and... I gave up at some point...

Although Penelope’s developmental trajectory was characterized by disruptions and discontinuities, when asked if and how she was coping with her situation, her response indicated an intention not to deal with her gaps properly but to rather “fix” them temporarily, a choice legitimized by her teacher’s attitude:

I only had private lessons for a while in junior high school... one summer... and I think it went well but when the schools opened again and I saw the teacher's indifference, I automatically became disinterested in the class... and since we only had 15 subjects, I decided to study the rest [and not mathematics]...

Penelope’s learning philosophy became more evident when she was asked to reflect on her experience of mathematics and her approach in dealing with difficulties faced during her school years:

Table 3

Theme comparisons between groups

Theme	Group A	Group B
(1) Mathematics and the teaching profession	The teaching-learning of mathematics at the university should replicate the school curriculum.	
(2) Nature of mathematical knowledge	Understanding mathematics is an innate ability	Understanding mathematics is a developmental process
(3) The process of learning mathematics	Learning requires minimal effort	
(4) Development at the university	Absence of development at the university	
(5) Social situations	Traumatic events	No events/minor events

At first, I was trying to cope with it, I was trying at home as much as I could, studying, looking for ways to explain it to myself so that I could understand mathematics, so that I could move on, so that I could be good, because... I wanted to be good, I had a very good course throughout the school years and it annoyed me that I was behind only in this subject, while I was very good in everything else... And I tried at first at home to explain it with my mom many times, especially in primary school, and then in secondary school on my own, I tried to study mathematics... but I couldn't, it was difficult...

By the end of junior high school and at the beginning of senior high school, Penelope had already decided to choose a direction in her studies that did not include mathematics as a subject. This choice was further confirmed by a self-perception that she was more competent in the humanities rather than in the natural sciences or mathematics:

Yes, I had decided on my major from very early on because I could see that I had an inclination towards most of the theoretical subjects, that I liked them even more... so...

At the university, Penelope studied two types of modules, one focused on the didactic side of mathematics and the other on mathematics per se. In discussing her experience of the latter, Penelope made a clear distinction between the kind of mathematical knowledge that primary teachers need and the knowledge that which is actually taught at the university:

... I think the material he [the lecturer] chooses to teach is completely alien and unnecessary for us who are going to be primary teachers... we could focus on parts of the school curriculum, practice on things, do examples from the school textbook, I don't know... I think it's all a mistake... Why don't we do the things that we are going to teach in primary school?

Penelope's narrative revealed an instrumental, utilitarian and pragmatic approach to knowledge and learning; for her, the teaching and learning of mathematics at the university should be examined in terms of its narrow application i.e., as a replication of the school curriculum. This view was further elaborated when Penelope described having a relatively unproblematic experience with the mathematics education modules; Penelope felt motivated because she saw a clear connection between the material taught and the school curriculum:

...because we were focusing exactly on the things that we are going to teach later... there was also a motivation to study it because you know it will come in handy...

Penelope's exposure to dramatic events at an early age, had left an important imprint on her; while discussing about the emotions of fear surrounding her every time she was involved in activities with mathematical content, she commented about her experience in her practicum:

I am currently doing my practicum... I've been asked to teach mathematics both semesters... while it is very easy for me to prepare, study, find activities or alternative ways of teaching in other subjects... in mathematics I don't know why, I can't do it... I feel too stressed... especially with fractions... I think I can't do this thing to myself, every time I'm confronted with fractions...

Group B: Alexandra

Alexandra was in her third year at university when she was interviewed. At the beginning of her journey,

Alexandra had severe difficulties with mathematics due to the apathy of her primary teacher; as a result, after finishing primary school, Alexandra had many gaps and gradually developed a negative attitude. At the beginning of junior high school, Alexandra's struggle continued but her aversion to mathematics slowly disappeared:

...during the first and second year of junior high I struggled a lot, because in primary school I had no basis at all... (Why?) My teacher at the time... he was bored teaching us and he didn't do much... so I didn't get any basis in mathematics and when I started junior high, I got too stressed... I started too abruptly, too much knowledge and I got stressed... and at first, I didn't want that, I didn't like it but after a while... I had a very good math teacher who started to make me love mathematics a bit more...

By the end of junior high, Alexandra had developed a healthy relationship with mathematics and she began to enjoy it. During senior high school, Alexandra's attitude towards mathematics underwent a transformation; she felt exposed to a world governed by logic, a language that required from the person practising it to understand its principles and develop a method for applying them when solving problems:

...in senior high, I started to love mathematics... I liked that it was... simple logic that required to develop a method in your head to make it work out in order to do what you want to do... our teacher was very nice and he seemed very passionate about what he was doing and he was happy to teach us and that was evident... and he showed us a little bit of, let's say, the magic of mathematics...

The above demonstrate that Alexandra's developmental trajectory during primary and secondary education was not characterized by dramatic situations or incidents with irreversible consequences. However, Alexandra's exposure to mathematics in junior and senior high school seems to have been of significant developmental importance.

Since senior high school, Alexandra has wanted to study physics and after passing the Panhellenic Exams, she enrolled as a physics major. However, the demanding nature of the course and Alexandra's love of working with children, led her in taking the decision to change major:

...although I really liked physics and its logic... the study of physics required people who liked only physics... and I was a bit more artistic, especially with the children, I had a very big fondness and... I believe very strongly in the educational values... so, I changed my major...

At university, like all prospective primary teachers Alexandra took modules with a purely mathematical content and modules that focused more on the pedagogical aspects of teaching mathematics. Given her love of mathematics, she was excited to attend modules from the first category and chose Geometry, a module that all of her fellow students avoided. It was at this point that, Alexandra realized that, unlike her, the majority of undergraduates did not have the necessary mathematical background. In discussing her overall experience with these two types of modules, Alexandra made a distinction in terms of their usefulness:

The truth is that the two compulsory modules in mathematics education... I don't think they will help me very much in teaching mathematics to children, the content was a bit... it wasn't for me...

(Was it boring?) quite... we were taught games which... I understand their use... that it is important to learn how to use these games too but... it was not something... to show children how to love mathematics, why mathematics is needed in everyday life and... a little bit more complicated things, the module's content was very basic... and I understand that even for these modules, I saw... my fellow students straining too much...

While discussing her experience with these modules, Alexandra described them as “boring” and admitted that she only attended lectures to have access to the exercises solved by the lecturer:

...there were times when... I put my headphones on [listening to music] and just noted down what he was writing on the board which was... very basic... I didn't even have to listen... in the end, the only reason I went to the class was because he [the lecturer] was solving problems that he didn't upload them somewhere else afterwards... and I couldn't get them from anybody else...

Although Alexandra saw mathematics as a way of thinking that is cultivated, at a later stage of the interview she saw her ability to formulate her thoughts in writing as having an innate character and contrasted this with her background in physics and mathematics:

I see in myself a difficulty in writing long texts in assignments, because... while I have done a report like we all did in high school, I don't know, maybe it's because I have a science background and I've learned to think like that? That I too have not cultivated it enough? eh... it's not so easy for me to write long texts, that is, I have a problem with written expression not oral, it's a bit difficult for me to write...

Discussion

Four out of the five themes identified in the data are manifestations of the main mechanism that has caused disruptions and discontinuities in the participants' development: situational thinking. Views about mathematics and its relationship to the teaching profession (theme 1), the nature of mathematical knowledge (theme 2), and the process of learning mathematics (theme 3), reveal participants' exposure to and internalisation of forms that promote narrow and dualistic views of mathematics. At the university, the consequences of situational thinking are observed, as well as its ongoing work in further corroding and damaging the development of undergraduates who will eventually become primary teachers (theme 4). Although our data could not support further analysis and interpretation, the traumatic experiences reported by some participants (theme 5) suggest that additional, non-cognitive mechanisms are also in play and highlight the significant role of emotions in the development of mathematical thinking. Below we unpack the role of situational thinking and further emphasise the complex, dynamic and dialectical nature of development by presenting paradoxes revealed by the juxtaposition of conventional views about “success” and conflicting views of the mediating role of educators.

Situational thinking

The participants' situational thinking was captured by themes 1–4 in the form of (a) an avoidance of com-

plex ways of thinking; (b) a nativist view of mathematics and; (c) an emphasis on operations and procedural knowledge. The limited view of the nature, function and value of the mathematical knowledge that is necessary for primary teachers (theme 1) was expressed by both groups and displays an avoidance of more complex, theoretical ways of thinking. All participants saw the content of mathematics taught at the university as an advanced and unnecessary kind of knowledge, whereas those in group B regarded the didactic side of mathematics as a body of knowledge that is separated and irrelevant to the teaching and learning of mathematics. Regarding the epistemological nature of mathematics (theme 2), participants from group A saw mathematics as an innate endowment, a capacity that only some of us are born with. On the contrary, participants from group B regarded mathematics as a way of thinking that can be nurtured, a process that takes time.

With regard to the learning process (theme 3), all participants adopted an exam-driven approach and reported employing strategies such as memorising theorems and proofs or attending lectures just to have access to problems solved by a lecturer. They described a learning culture that demands immediacy and rejects the effort required to engage meaningfully with mathematics. This approach to learning emphasises operations and procedural knowledge because it shows that participants' focus on the steps required to achieve a goal (either at a micro or a macro level) rather than on a deep understanding of the abstract and general principles of mathematics.

The development of mathematical thinking at the university (theme 4) was a task that remained unrealised for the majority of participants. This was the result of a curriculum that reinforced participants' situational thinking and failed to introduce them to more advanced, theoretical forms of thinking. The participants of group A felt motivated by the practical orientation of some modules' and were repelled by modules that dealt with mathematical content that goes beyond the school curriculum. On the contrary, all participants of group B felt bored and demotivated by modules focusing on “simple” mathematics and most of them preferred to focus on modules with advanced mathematical content.

Given that the transition from situational to conceptual thinking requires fundamental changes in the types of activities with which subjects are engaged [12], it can be argued that throughout their education (primary, secondary, tertiary) the participants were not exposed to activities that could facilitate this transition. This reveals not only the participants' current “imprisonment” in ways of thinking internalised at earlier stages of their development stage but also their continued “imprisonment” in mandatory teaching and learning activities that have been proved to be detrimental to their development. As a result, many participants view knowledge in a static way: they hold the erroneous view that knowledge acquired at an earlier developmental stage (e.g., mathematics learned at secondary school) has the same potential at a present time (e.g., mathematics needed at the university and to become a primary teacher).

Paradoxes

When success becomes a failure and failure becomes a success

As mentioned above, participants in group A have had experienced severe issues and a constant failure with mathematics whereas, participants from group B had encountered minimum or no difficulties at all and have had progressed successfully throughout their education. In this sense, one might expect that the same pattern would continue at the university; however, a closer look at two cases demonstrates the exact opposite, i.e., that students who have always struggled with mathematics may actually make qualitative leaps and transformations during their time at university whereas, students who have done well may not develop at all.

Daphne (participant S07, group A) had a problematic trajectory with mathematics since primary school and was obliged to study mathematics again at the university. When Daphne began to describe her experiences during the first year of her studies, she referred to a crisis: becoming a teacher requires the ability to transform mathematical knowledge into meaningful activities and exercises that would support the teaching and learning of mathematics in a class. For Daphne, this change was more challenging than revising the mathematics behind each exercise because it involved a shift from consuming knowledge to applying knowledge and producing new knowledge in the form of a new exercise or activity.

It was... a bit strange because for me mathematics was equations, it was geometry, it was exercises... at the university it was a bit more about the methodology of mathematics and how to learn to think about the reasoning behind each exercise... because we wouldn't solve them, the children at school would... and it was a bit difficult to learn to think like that... (Which was more difficult?) It was more difficult to prepare something for the students. Knowing how to solve the exercises was difficult at first, but after a while it went well...

Christos (participant S10, group B) described himself as an "excellent student" and mentioned that he had consistently high grades in all subjects throughout his schooling years. At the university, Christos mentioned on two occasions that he had problems with mathematics. The first relates to a module in Geometry; Christos solved the exam paper by relying on the mathematical knowledge he had acquired in secondary school and was expecting his grade to be 10 but he was instead marked with a 7.5 (on a scale of 10). When Christos asked the lecturer about his grade, the lecturer replied that he should have used the methods and tools demonstrated in the lectures:

It was unfair... as long as the problems were solved correctly, there is no reason to be selective when marking, I mean, personally I don't think it's right to... it's unfair in my opinion to a student, although I don't mind if... I got 7.5 or 10, I'm examining this... from a philosophical point of view, I don't think it was fair...

The second occasion relates to a module on probability and statistics. This was the first time Christos had been taught statistics at the university and he found it very difficult to understand this part of the curriculum. He described the module as challenging and questioned the value of statistics in relation to the teacher profession.

I'm doing statistics for the first time; we did not have this subject at school... but... I don't know... in what way this kind of knowledge would be useful to me... this kind of mathematics makes me say, "I'm a teacher, do I really need this?"

Nature or nurture?

In the interviews, we became aware of the echoes that characterise the everlasting nature-nurture controversy: participants in group A took a nativist position on the nature of mathematical knowledge, whereas those from group B regarded mathematics as a developmental process. However, a closer examination of some of the cases draws our attention to an oxymoron: although participants from group A saw mathematics as an innate ability, they simultaneously considered teachers as the most crucial resource in understanding or not mathematics; similarly, while participants from group B regarded mathematical knowledge as a way of thinking that could be cultivated, they also rejected the mediating role of educators by negating any kind of knowledge associated with the teaching praxis. We illustrate the above by presenting extracts from two cases.

Thalia (participant S08, group A) described mathematics as a subject that always caused her anxiety and fear; she attributed her problematic experiences to teachers who were never able to properly support her learning in mathematics. Thalia recalled a dramatic event that happened in junior high school involving her maths teacher:

in the third grade's exams, I did badly in mathematics, although in all the other subjects my grades were perfect... I had studied so much... and I accidentally came across my teacher on the street and he told me... "you know, I didn't expect this from you" and he added "you'll have to work on it, now that you're entering senior high, especially if you want to follow this direction in your studies"... after that, I knew that no matter how well prepared I am in mathematics, I would always have this insecurity...

Thalia attributed this insecurity to her inability to work independently; as she elaborated on this, she indirectly highlighted the fundamental role of an educator in extending her current stage of development to autonomous forms of learning:

...it was stressful for me to solve problems without someone telling me "This is right" and "keep going"... when my teachers were present and I could show them my solution... if there was a mistake somewhere they could tell me "Oops that's wrong" and I would correct it... However, when I solved exercises on my own... I got stuck... while in the other subjects I had no issues at all...

When she was asked to reflect on the root of her insecurity in mathematics, Thalia rejected the role of teachers, dramatic events or other mechanisms that had potentially shaped her development and plainly invoked her innate inclination towards other kinds of knowledge:

No, I just think I'm more of a theoretical mind... that is, I like talking and writing reports more than solving exercises...

Alcestis (participant S02, group B) described mathematics as a way of thinking and expressed her love and deep affection for this subject. Alcestis' relationship with mathematics was mediated by her parents who introduced her into a new world by playing mathematical games since preschool:

I love math from a very young age... before I went to school, my parents and I used to play math games... I really like the fact that I am now at an age where I can easily solve everyday problems, not just math problems... so... there's a way of thinking behind maths that I really like...

Alcestis described her experience at the university with modules focusing on the didactic side of mathematics as boring and monotonous. According to Alcestis, this was a result of the weak mathematical background of her fellow undergraduates, a problem that forced the lecturer to spend time on “basic” mathematics instead of focusing on the module’s content. Alcestis felt that these lectures were a waste of time and began to skip classes, causing her grades to drop:

The only motivation I had was to get marks... that made me say “stop, I have to attend the lectures in order to pass the module with a good grade” otherwise nothing, I mean I didn’t learn anything new...

This lack of interest was the only obstacle Alcestis faced with mathematics at the university. Ironically, although she used the undergraduate population’s lack of mathematical background and grades as a vehicle to justify her exam-driven approach, she acknowledged the mediating role of the lecturer:

I didn’t attend the lectures because I knew from the beginning that I was going to be bored... so, I had to study by using only the textbook... it was difficult for me... it wasn’t hard it just wasn’t the same as being in the lecture and “getting it” from the lecturer...

Conclusion

Far from being an isolated, purely individual endeavour, mathematical thinking is deeply embedded in the wider socio-educational context. At the micro lev-

el, the developmental trajectories of individuals in the acquisition of mathematical knowledge are profoundly influenced and shaped by the prevailing social and educational practices. Approaching the development of mathematical thinking as a socially mediated process reveals the intricate complexities and paradoxes inherent in this cognitive journey. This perspective highlights the paradoxes inherent in how individuals engage with mathematical thinking, particularly in the context of the social and educational practices in which they participate. One of these paradoxes relates to the competitive and exam-driven nature of these practices [1]: despite their differences in performance, participants from the two groups converge both in terms of both objective (e.g., denial of alternative or more advanced forms of knowledge) and subjective (e.g., the perception that no new knowledge has been acquired) indicators of their development.

It also highlights how the difficulties in the transition from situational to conceptual thinking in the realm of mathematics are interrelated, among other things, with the wider educational and social practices. The highly competitive and examination-oriented educational system, coupled with the prevalence of narrow utilitarianism and empiricism in both formal and informal curricula, forms a substantial barrier to the development of mathematical thinking. The examination-oriented educational system discourages the promotion of a deeper understanding of mathematical concepts and the development of mathematical thinking. In parallel, the utilitarianism in mathematics education, which emphasizes practicality and real-world applications, can inadvertently restrict students from exploring the creative and theoretical dimensions of mathematics and hinder the transition from situational to conceptual thinking.

References

1. Anastasakis M., Robinson C.L., Lerman S. Links between students’ goals and their choice of educational resources in undergraduate mathematics. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 2017. Vol. 36, no. 2, pp. 67–80. DOI:10.1093/teamat/hrx003
2. Ashcraft M.H. Models of math anxiety. In I. Mammarella, S. Caviola, & A. Dowker (Eds.), *Mathematics Anxiety: What is known and what is still to be understood*. London and New York: Routledge, 2019, pp. 1–19.
3. Ball D.L. Breaking with experience in learning to teach mathematics: The role of a preservice methods course. *Learning of Mathematics*, 1990. Vol. 10, no. 2, pp. 10–16.
4. Beilock S.L., Gunderson E.A., Ramirez G., Levine, S.C. Female teachers’ math anxiety affects girls’ math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2010. Vol. 107, pp. 1860–1863. DOI:10.1037/e634112013-097
5. Chapin S.H., Gibbons L.K., Feldman Z., Callis L.K., Salinas A. The Elementary Mathematics Project: Supporting Preservice Teachers’ Content Knowledge for Teaching Mathematics. In Y. Li, R. Howe, J. Lewis, & J. Madden (Eds.), *Advances in STEM Education: Developing Mathematical Proficiency for Elementary Instruction*. Cham: Springer International Publishing, 2021, pp. 89–113. DOI:10.1007/978-3-030-68956-8_4
6. Dafermos M. Developing a Dialectical Understanding of Generalization: An Unfinalized Dialogue Between Vygotsky and Davydov. In C. Højholt & E. Schraube (Eds.), *Subjectivity and Knowledge – Generalization in the Psychological Study of Everyday Life*. New York: Springer, 2019, pp. 61–78.
7. Davydov V.V. (1990). Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula. In J. Kilpatrick (Ed.) *Soviet studies in mathematics education* (Vol. 2). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1990, pp. 1–223.
8. Depaepe F., Verschaffel L., Kelchtermans G. Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 2013. Vol. 34, pp. 12–25. DOI: 10.1016/j.tate.2013.03.001
9. Hart L.C., Oesterle S., Swars S.L. The juxtaposition of instructor and student perspectives on mathematics courses for elementary teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 2013. Vol. 83, no. 3, pp. 429–451. DOI:10.1007/s10649-012-9464-0
10. Hembree R. The Nature, Effects, and Relief of Mathematics Anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1990. Vol. 21, no. 1, pp. 33–46. DOI:10.2307/749455
11. Hopko D.R., Mahadevan R., Bare R.L., Hunt M.K. The Abbreviated Math Anxiety Scale

(AMAS). *Assessment*, 2003. Vol. 10, no. 2, pp. 178–182. DOI:10.1177/1073191103010002008

12. Luria A.R. Cognitive development its cultural and social foundations. Cambridge, Massachusetts & London Harvard University Press, 1976. 182 p.

13. Ma X., Xu, J. The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: a longitudinal panel analysis. *Journal of Adolescence*, 2004. Vol. 27, no. 2, pp. 165–179. DOI: 10.1016/j.adolescence.2003.11.003

14. Öçal T. ‘I remembered this mathematics course because...’: how unforgettable mathematics experiences of pre-service early childhood teachers are related to their beliefs. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 2021. Vol. 52, no. 2, pp. 282–298. DOI:10.1080/020739x.2020.1861349

15. Piaget J. *Studies in reflecting abstraction*. Sussex, England: Psychology Press, 2001. 350 p.

16. Ramirez G., Shaw S.T., & Maloney, E.A. Math Anxiety: Past Research, Promising Interventions, and a New Interpretation Framework. *Educational Psychologist*, 2018. Vol. 53, no. 3, pp. 145–164. DOI:10.1080/00461520.2018.1447384

17. Richardson F.C., Suinn R.M. The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 1972. Vol. 19, no. 6, pp. 551–554. DOI:10.1037/h0033456

18. Shulman L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987. Vol. 57, no. 1, pp. 1–23. DOI:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

19. Simon M.A. Key developmental understandings in mathematics: A direction for investigating and establishing learning goals. *Mathematical thinking and learning*, 2006. Vol. 8, no. 4, pp. 359–371. DOI:10.1207/s15327833mtl0804_1

20. Trujillo K.M., Hadfield O.D. Tracing the roots of mathematics anxiety through in-depth interviews with preservice elementary teachers. *College Student Journal*, 1999. Vol. 33, no. 2, pp. 219–219.

21. Vygotsky L.S. *Mental development of children in the process of obuchenie*. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 1935.

22. Wang Z., Hart S.A., Kovas Y., Lukowski S., Soden B., Thompson L.A., ... Petrill S.A. Who is afraid of math? Two sources of genetic variance for mathematical anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2014. Vol. 55, no. 9, pp. 1056–1064. DOI:10.1111/jcpp.12224

Information about the authors

Marinos Anastasakis, PhD in Mathematics Education, Postdoctoral Researcher, University of Crete, Rethymno, Greece, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5281-663X>, email: m.anastasakis@uoc.gr

Manolis Dafermos, PhD in Philosophy, Professor, University of Crete, Rethymno, Greece, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7321-8145>, email: mdafermo@uoc.gr

Информация об авторах

Маринос Анастасакис, кандидат математических наук и педагогики, исследователь, Университет Крита, Ретимно, Греция. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5281-663X>, email: m.anastasakis@uoc.gr

Манолис Дафермос, кандидат философских наук, профессор, Университет Крита, Ретимно, Греция. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7321-8145>, email: mdafermo@uoc.gr

Получена 23.10.2023

Принята в печать 11.12.2023

Received 23.10.2023

Accepted 11.12.2023

Конструктивные функции мечты: от теоретической модели к эмпирической валидации. Часть 1

Е.Н. Осин

Университет Парижа Нантерр (University of Paris Nanterre),
г. Париж, Франция

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-5647>, evgeny.n.osin@gmail.com

П.А. Егорова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5043-8065>, e-mail: umrick@gmail.com

Н.Б. Кедрова

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3004-326X>, e-mail: kedrova@mail.ru

В статье представлено описание теоретической модели мечты и конструктивного мечтания, разработанного коллективом авторов (Осин Е.Н., Кедрова Н.Б., Егорова П.А.). Мечта рассматривается авторами как феномен культуры. В статье проведен краткий сравнительный анализ содержания понятия «мечта» в англоязычной и русскоязычной культурах, а также показаны различия психологических подходов к пониманию мечты и мечтания, в зависимости от культурного контекста. В работе приводятся определения мечты и конструктивного мечтания, подробно обсуждаются генез мечты, ее содержание и виды, а также позитивные функции мечты и конструктивного мечтания в регуляции психической деятельности: развитие внутренней мотивации, ориентировка в процессе принятия решений, развитие временной перспективы будущего, развитие ценностного содержания мотивации, влияние на психологическое благополучие. С опорой на теоретическую модель формулируются гипотезы эмпирического исследования о позитивных функциях мечты и конструктивного мечтания, результаты которого представлены во второй части работы.

Ключевые слова: мечта, процесс мечтания, конструктивное мечтание, функции мечты, саморегуляция, самодетерминация, психологическое благополучие, развитие личности.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитаты: Осин Е.Н., Егорова П.А., Кедрова Н.Б. Конструктивные функции мечты: от теоретической модели к эмпирической валидации. Часть 1 // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 56–66. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190406>

Constructive Functions of Dreams: From a Theoretical Model to an Empirical Validation. Part 1

Evgeny N. Osin

University of Paris Nanterre, Nanterre, France

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-5647>, evgeny.n.osin@gmail.com

Polina A. Egorova

National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5043-8065>, e-mail: umrick@gmail.com

Natalia B. Kedrova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3004-326X>, e-mail: kedrova@mail.ru

The article presents a description of the theoretical model of dreams and constructive dreaming, developed by a team of authors (Osin E.N., Kedrova N.B., Egorova P.A.). The dreaming is considered by the authors as a phenomenon of culture. The article provides a brief comparative analysis of the content of the concepts of "dream" and "dreaming" in English-speaking and Russian-speaking cultures, and also shows the differences in psychological approaches to understanding dreams and dreaming, depending on the cultural context. The paper provides definitions of dreams and constructive dreaming, discusses in detail the genesis of a dream, its content and types, as well as the positive functions of daydreams and constructive dreaming in the regulation of mental activity: development of intrinsic motivation, orientation in the decision-making process, development of a future time perspective, development of values-based motivation, support of psychological well-being. Based on the theoretical model we formulate the hypotheses for an empirical study of the positive functions of dreams and constructive dreaming. The results are presented in the second part of the work.

Keywords: dream, dreaming, constructive dreaming, functions of dreams, self-regulation, self-determination, psychological well-being, personality growth.

Funding. The reported study was prepared within the framework of the HSE University Basic Research Program.

For citation: Osin E.N., Egorova P.A., Kedrova N.B. Constructive Functions of Dreams: from Theoretical Model to Empirical Validation. Part 1. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 56–66. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190406>

Введение

Мечта и мечтание являются одними из самых ярких и одновременно наиболее интимных и скрытых от наблюдателя событий внутренней жизни [39; 43; 46]. Как в психологической науке, так и в педагогической практике сложилось скорее отрицательное отношение к мечте [39; 43; 44; 46]. Педагоги видели в ней причину невнимательности и учебных промахов, психологи нередко рассматривали мечту как инфантильный способ разрядки напряжения и уход от сложной действительности в бесплодные, но утешительные фантазии [46].

Мысли и образы, рожденные мечтой, нередко сопровождают внешнюю активность и занимают, по разным данным, до половины времени бодрствования [39; 43; 44]. Однако до недавнего времени экспериментальных работ, посвященных мечте и мечтанию, было сравнительно немного [10; 44; 48]. Благодаря систематическим исследованиям мечты и процессов мечта-

ния, проведенным в 50-е годы прошлого века группой ученых под руководством Дж.Л. Сингера, были убедительно показаны позитивные свойства мечты, что затем подтвердилось и в более поздних работах [39; 46; 43]. Но большинство современных исследований все же рассматривают мечтание как источник ошибочных действий в экспериментальной ситуации и повседневной жизни, а также снижения настроения и ухудшения эмоционального состояния человека [43; 44; 49]. Между тем высокая распространенность мечтания и его нередко высокая субъективная значимость ставят перед исследователями закономерный вопрос об адаптивных функциях мечты и мечтания и их роли в регуляции психической деятельности. В течение последних 20 лет появляется все больше работ, демонстрирующих позитивную роль мечты и мечтания в процессах саморегуляции, однако исследований их функций все еще недостаточно [44].

Многие авторы ставили под сомнение позитивную роль мечтания, поскольку не учитывали слож-

ность и неоднородность этого явления [43; 10]. Выделение конструктивного мечтания как особого вида мечтания, направленного в будущее, позволило показать целый ряд его позитивных функций: предвосхищение будущего, долгосрочное планирование, эмоциональная регуляция, осмысление опыта, развитие творчества и рефлексии [39; 46; 43; 32; 44]. Для людей, склонных к конструктивному мечтанию, были характерны открытость опыту и стремление замечать позитивные стороны жизни [53; 51; 34]. Конструктивное мечтание показало связи со стремлением к личностному росту, наличием цели в жизни и позитивными эмоциями и предсказывало большее переживание аутентичности и меньшее чувство самоотчуждения (self-alienation) [32; 52]. Конструктивное мечтание продемонстрировало важную роль в профессиональном самоопределении [31]. Результаты исследований также подтверждают положительную связь конструктивного мечтания с уровнем психологического благополучия личности [32; 43]. Вместе с тем исследований конструктивного мечтания, творческой мечты о будущем и их влияния на сознание и деятельность человека крайне мало [44; 10].

Сложность изучения мечты и мечтания состоит еще и в том, что мечта — это культурный феномен. Представления о сути мечты и мечтания неотделимы от той конкретной культуры и языковой среды, в которых они возникли и развивались.

Исследование, представленное в этой статье, продолжает серию эмпирических исследований позитивной роли мечты и мечтания в регуляции психической деятельности [12; 13]. В первой части статьи мы представим авторскую теоретическую модель исследования, которая исходит из традиций и идей культурно-деятельностного подхода и опирается на результаты исследований, проводившихся Дж.Л. Сингером, Дж.С. Антробусом, Э. Клиндером, их учениками и последователями (ситуационный подход к исследованию мечты и мечтания [подробнее см: 10]). В первой части работы также приводится краткий сравнительный анализ представлений о мечте и мечтании в различных культурах — преимущественно, западно-европейской, американской (англоязычной) и русской. Вторая часть статьи посвящена результатам эмпирического исследования позитивных функций мечты и конструктивного мечтания, проведенного авторами на российской выборке.

Мечта как феномен культуры

Беглое сравнение концепта «мечта» в разных языках позволяет увидеть существенные различия в том, как понимают мечту люди разных культур. Так, в английском языке слово «dream» и немецком языке слово «traum» означают одновременно и мечту, и сон, а множество их значений образуют две группы: 1) мысли и чувства, которые человек видит во сне и 2) сильное желание. Мечта и сон в испанском («sueño») и итальянском («sogno») языках также

омонимичны и происходят от латинского «*somnium*» (сон, сновидение). Во французском, арабском и многих других языках для мечты и сновидения также используется одно и то же слово [16].

Неудивительно, что в англоязычной психологической литературе исследователи обращают внимание преимущественно на общие свойства мечтания («*daydreaming*», дословно «дневной сон», «сон наяву») и сновидений («*dreams*»): мимолетность, изменчивость, нередко отсутствие связности и логики, фантастичность и произвольность [39]. Мечтание в течение дня, так же как и сновидения ночью, являются частью общего потока сознания, представляя внутреннюю стимуляцию, которая во время бодрствования воспринимается и переживается параллельно с внешними событиями [46].

Между тем в славянских языках мечта и сон не являются омонимами. Этимология слова «мечта» восходит к глаголам «мигать», «прищуривать», «мерцать», «сверкать». По мнению Г.А. Ильинского, «центром значения» слова *тъсьта* было «нечто (неопределенно и неясно) мигающее или мерцающее»; из такого значения одинаково легко могли развиваться как «призрак, видение, наваждение», так и «фантазия, неопределенная и неясная мысль» [цит. по: 5]. Согласно М. Фасмеру, в народной речи слово «мечта» означало «видение, призрак, умопомрачение», а слово «мьчтати» в древнерусском — «мечтать, воображать». По мнению этимолога, слова «мигать», «прищуривать», «мерцать», «сверкать» также родственны слову «мечта» [27]. По мнению О.Н. Трубачева и коллег, которые приводят наиболее подробный перечень значений слова «Мьсьта», последнее относится к той категории слов, «...семантическое наполнение которых меняется с изменением культуры» [30, с. 90].

Мы можем заключить, что мечта переживается в русском языковом поле как что-то неясное, зыбкое, невозможное и одновременно очень желанное, направленное в будущее. Мечта несбыточна, но ее образ увлекает и манит как волшебство, давая надежду на счастье.

Хотя такое понимание мечты можно найти в разных культурах, в русской культуре оно приобретает особое значение: неслучайно в русской классической литературе мы находим так много героев-мечтателей. С одной стороны, это бездеятельные мечтатели, такие как Обломов и Манилов, которые стремятся избежать любого, даже самого незначительного, напряжения действия, погружаясь в приятные сны наяву. Но это и герои, которые мечтают о лучшей жизни и лучшем, более справедливом, мире, мучительно переживая разрыв между идеальным мироустройством и окружающей действительностью. Достаточно вспомнить Алексея Карамазова, Евгения Базарова, Клима Самгина и многих других героев произведений русской литературы. Способность мечтать связана не только с радостью и удовольствием, но и с риском разочарования и боли от потери мечты, которая не осуществилась. Несмотря на это, люди все же осмеливаются мечтать, и образ мечтающего литературного героя нередко видится читателю более возвы-

шенным, а его жизнь и поступки — более цельными, наделенными бóльшим смыслом и осознанностью.

Исследователи-социологи, культурологи, филологи подчеркивают особую роль мечты в русской культуре и выделяют ряд ее отличительных черт: социальная направленность мечтаний (справедливое общественное устройство как одна из основных тем русской мечты), переживание разрыва между мечтой и реальностью, приверженность мечте, способность русского человека всецело отдаться и посвятить себя идее о всеобщем благе, доходя в этом порой до крайностей [17; 18; 26]. Русская «высокая мечта» связывает достижение личного благополучия с установлением справедливости и равных возможностей для всех людей, т. е. с изменением общества [26].

С учетом культурной специфики понятия «мечта» неслучайно в русскоязычных работах фигурой исследования становятся именно мечта как продукт творческого воображения, ее место в структуре деятельности, а также ее ценностный характер [9; 25; 31]. Так, например, по мнению Б.И. Додонова, одна из важных функций мечты — проектирование будущего отношения человека к миру, которое развивается и уточняется в процессе проигрывания в воображении личностно-значимых ситуаций. При этом последующие события видятся и оцениваются человеком уже через призму его мечты [9]. В диссертационном исследовании Т.А. Юрьевой было показано, что мечта о профессиональном будущем оказывается действенной, если она воплощает ценности личности, а мечты о будущем, не связанные с ценностями, не имеют побудительной силы [31]. Исследования содержания мечтаний россиян также показывают большую долю альтруистических мечтаний, которые, по разным данным, составляют от 9 до 12% всех ответов респондентов [26].

Итак, ценностный характер мечты, ее отнесенность к будущему и социальная направленность определяют особую роль мечты в русском культурном поле.

Теоретическая модель исследования

Определение мечты и конструктивного мечтания

Авторская теоретическая модель мечты (разрабатывается Е.Н. Осиним, Н.Б. Кедровой и П.А. Егоровой) опирается на представления о мечте как о продукте творческого конструктивного мечтания, направленного в будущее [10; 13; 12]. Продолжая идеи культурно-деятельностного подхода, мы определяем мечту как образ желаемого будущего, обладающий ценностью для субъекта [7; 6; 25; 9; 3; 31; 11]. Опираясь на представление о конструктивном мечтании, мы предполагаем, что, мечтая, человек осмысляет себя и в мечте создает целостный образ, идеальную форму своей интенциональности. Образ мечты интегрирует наиболее важные ценности, цели и мотивы жизненного пути личности и становится особым психологическим ориентиром в структуре психической

деятельности. В этом смысле мечта, являясь именно идеальным проектом и ориентиром, имеет самостоятельную ценность и, в отличие от желания, не требует немедленного и полного осуществления; она связана с глубокими ценностными переживаниями и выражает целостность личности [13]. Мечта мотивирует, направляет деятельность и придает смысл и ценность поступкам человека, эмоционально окрашивая сделанный им выбор [12; 10].

Мечта, будучи целостным *образом* желаемого будущего, строится из трех структурных компонентов: чувственной ткани (звуки, запахи, вкусы, тактильные и зрительные ощущения), значения (содержание мечты) и личностного смысла (эмоциональная окраска мечты и ее место в иерархии мотивов личности) [4]. Роль конструктивной мечты в жизни личности можно охарактеризовать через введенное Л.С. Выготским понятие переживания, как обобщенное отношение личности к своему будущему [23]. Мечта не появляется одномоментно: мы предполагаем, что процесс мечтания постепенно становится самостоятельной деятельностью, которая сопровождает повседневную жизнь человека и выделяет, сохраняет и развивает наиболее важные для развития и реализации личности аспекты его бытия в мире [6; 7; 9; 43; 46; 39; 38]. Эти наиболее ценные желания, образы, эмоции, идеалы, способности постепенно интегрируются в единый образ и проецируются в будущее, создавая уникальную перспективу жизненного пути личности, автором которой является сам человек. Таким образом, мы предполагаем, что наличие сформированной зрелой мечты задает направление будущему развитию личности. Такое понимание мечты коренится в российской культурной традиции [26] и отчасти пересекается с конструктом «возможных Я» [42].

Возникновение и развитие мечты в онтогенезе

Существующие теоретические представления и эмпирические данные позволяют полагать, что мечта впервые возникает в старшем дошкольном возрасте (5–6 лет), поскольку именно в это время, наряду с развитием целеполагания, внутреннего плана действий, формированием мировоззрения и нравственного сознания, возникает потребность осваивать будущие социальные роли [2; 11; 24; 29]. Анализ самоотчетов подростков и взрослых показывает, что первые воспоминания о мечте или похожей на мечту любимой игре относятся к 5–6 годам. Согласно Дж.С. Сингеру, истоки мечты можно впервые увидеть в сюжетно-ролевой игре, которая интенсивнее всего развивается именно в старшем дошкольном возрасте [29; 46]. Мечта и мечтание становятся важными феноменами внутренней жизни подростка, что согласуется с задачами этого периода: создание образа будущего и себя в нем, планирование личной и профессиональной перспективы и жизненного пути, освоение взрослых ролей. Исследования показали влияние подростковых мечтаний на реальный жизненный выбор в будущем и связь способности мечтать с успешной социальной адаптацией [13]. Социальная ситуация развития дошкольного и подросткового возрастов

способствуют возникновению и развитию мечтания. Так, дошкольный возраст — это время освоения мотивов человеческой деятельности. Ребенок еще не может осуществлять эту деятельность в реальности, но он прекрасно способен ее вообразить. Подростковый возраст — это время выбора жизненного пути, когда подростку, хотя бы в первом приближении, необходимо вообразить желаемое будущее, мечтать о нем и лишь затем выбрать свой путь.

Согласно Ньютону, формирование мечты обеспечивает психологическую основу для реализации основных жизненных выборов в раннем взрослом возрасте, для оценки своих достижений в среднем возрасте и для придания формы своему наследию в старости [38]. С формированием и реализацией мечты связывает гармоничное развитие личности и Д.Дж. Левинсон [там же].

Однако особенности развития мечты в разные возрастные периоды требует дальнейшего изучения.

Содержание мечты

Интересен также вопрос о содержании мечты: как рождается тот или иной идеальный образ желаемого будущего? Появление мечты часто связывают с ситуацией фрустрации, когда человек, в силу разных причин, не может осуществить свое желание или удовлетворить потребность [46; 9]. Мечта в этом случае позволяет разрядить напряжение, почувствовать позитивные эмоции и уйти из неприятной ситуации хотя бы в воображении. Но только ли компенсация фрустрации составляет содержание мечты?

Мы предполагаем, что образ мечты отражает не только наиболее важные мотивы, ценности личности и ситуацию фрустрации, которую человек переживал в детстве или более взрослом возрасте, но его способности и чувствительность в какой-либо области. Это предположение помогает объяснить, почему мечты людей, которые оказались в схожих жизненных ситуациях, будут отличаться. Например, столкнувшись с несправедливостью, одни люди станут мечтать о справедливом возмездии и представлять себя героями-борцами, тогда как другие будут мечтать о праве каждого человека на сопереживание.

Уникальность мечты связана с ее интегративным характером. Образ мечты отражает и феномены внутреннего мира (мотивация, способности, цели, стремления, ценности, события прошлого, настоящего и будущего), и элементы мира внешнего (контекст, ситуация и время, в котором живет человек). Именно возможность такой интеграции субъективного и объективного, внешнего и внутреннего, прошлого, настоящего и будущего позволяет мечте играть важную роль в регуляции психической деятельности.

Виды мечты

Не претендуя на исчерпывающее и полное изложение, представим феноменологические описания пяти видов мечты и их предполагаемые функции.

Гедонистическая мечта — это мечта, которая приносит удовольствие в ситуации «здесь и сейчас». Ее основная функция — улучшение настроения и под-

держка эмоционального состояния. Например, в течение не слишком интересного рабочего дня, когда за окном пасмурно и промозгло, человек может по мечтать о том, как он поедет к морю и будет нежиться на солнышке, один или в окружении близких людей. Такие мечты можно назвать приятными фантазиями или грезами. Они обычно возникают в ситуации слабой фрустрации, улучшают настроение после мечтания, как правило, не повторяются и быстро уступают место другим впечатлениям дня.

Компенсаторная мечта. В том случае, когда личность переживает серьезный разрыв между своими потребностями, ценностями и реальностью, мечтание призвано компенсировать этот разрыв и существенно снизить силу фрустрации. Например, мечты о славе, успехе, справедливом обществе в юношеском возрасте часто носят компенсаторный характер, когда молодые люди чувствуют потенциал своих способностей, но одновременно сомневаются в себе и остро переживают свои недостатки, неудачи и несовершенство мира. Компенсаторное мечтание в этом случае выполняет еще одну важную функцию: оно позволяет сохранить значимые для личности мотивы и ценности до того момента, пока ситуация не станет более благоприятной для их реализации. Компенсаторное мечтание является чрезвычайно важным механизмом, когда ситуация, из которой невозможно уйти, сталкивает человека с непереносимыми переживаниями. Ярким примером здесь является расщепление, характерное для детей и взрослых, которые подверглись психологическому или физическому насилию и другим формам травмирующего обращения. К сожалению, расщепление такого уровня нередко затрагивает психическое здоровье личности.

Итак, компенсаторная мечта отличается от гедонистической силой фрустрации, которую человек переживает, и повторяемостью темы мечты. Кроме того, для компенсаторного мечтания в большей степени характерна высокая поглощенность мечтанием и переживание потери связи с реальностью, вплоть до диссоциации различных частей личности. Возвращение к действительности после компенсаторного мечтания обычно оказывается разочаровывающим, что приводит к снижению эмоционального фона. Компенсаторная мечта позволяет сделать ситуацию *переносимой*, но не изменяет ее кардинально.

Конструктивная мечта — это образ желаемого будущего и себя в нем, который обладает ценностью для личности. Для конструктивного мечтания характерны положительное отношение к мечте и вера в ее осуществимость. Конструктивная мечта не обязательно реалистична, поскольку, как мы уже писали выше, она является идеальной формой желаемого будущего и не требует немедленного и полного осуществления. Так, мечта о том, чтобы люди не болели и никогда не умирали, которая могла возникнуть еще в дошкольном возрасте, будет поддерживать подростка и затем молодого взрослого в желании стать ученым или врачом. Мечта о том, чтобы люди не ругались и не обижали друг друга — в том, чтобы стать общественным деятелем или психологом. Меч-

та о справедливом устройстве общества может стать смыслообразующей для будущего философа или социолога. Итак, конструктивная мечта является ценностным и смысловым ориентиром, а также выполняет мотивирующую функцию, поддерживая деятельность, направленную на осуществление мечты. Функции конструктивной и компенсаторной мечты схожи в тех ситуациях, когда реализация мечты невозможна (детский возраст, ограничения свободы, недостаток ресурсов): оба вида мечты сохраняют важные стремления личности. Однако, как только условия становятся благоприятными, проявляются и отличия этих видов мечтаний. Если мечта выполняет компенсаторную функцию, она остается в зоне фантазий и грез. В случае конструктивного мечтания личность переходит к действиям, направленным на осуществление мечты.

Мечта-игра и мечта-размышление в чем-то схожи. В обоих случаях игра или размышление разворачиваются во внутреннем плане и представлены в форме мечты и игры фантазии. Нередко такие мечты включают фантастические сюжеты, невозможные в реальности. Примером мечты-размышления может быть воображаемый диалог с выдающимися личностями прошлого (писателями, художниками, поэтами, композиторами), чьи поступки, размышления или творчество оказали большое влияние на мечтающего. Мечта-игра позволяет свободно обращаться (играть) с внешними и внутренними событиями, нередко отбрасывая принцип реальности.

Позитивные функции мечты и конструктивного мечтания

Вслед за Дж.Л. Сингером, Дж.С. Антробусом, Э. Клингером, Дж. Смолвудом, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, Л.И. Божович, Б.И. Додоновым, Т.А. Юрьевой и др. мы считаем мечту и конструктивное мечтание адаптивным процессом, имеющим ряд важных функций для саморегуляции [7; 9; 39; 46; 43; 44; 25].

Развитие внутренней мотивации

Обобщая накопленные данные и опираясь на культурно-деятельностный подход [6; 7; 9; 25], мы предполагаем, что мечта является новообразованием личности, основная адаптивная функция которого — создание и развитие перспективы будущего на основе прояснения и интеграции мотивационных образований личности. Неслучайно пик частоты мечтания, по данным исследований Дж.Л. Сингера [46], приходится на подростковый возраст, когда временная перспектива расширяется и происходит рефлексия собственных ценностей и мотивов субъектом. Мы считаем, что конструктивная мечта является особым психологическим культурным средством (понятие, введенное Л.С. Выготским [8]), благодаря которому подросток, формируя образ желаемого будущего и лучшего возможного Я, овладевает своей мотивацией и, по сути, становится автором пути своего развития. Мечта, которую создал он сам, задает вектор его поведению и сообщает его действиям направленность и смысл [6]. В терминах К. Левина, поведение подрост-

ка организуется и из полевого становится волевым [14]. В рамках концепции С. Мадди [40; 19], мечта и конструктивное мечтание связаны с реализацией психологических потребностей личности в символизации, воображении и суждении, способствующей совершению выбора в пользу новых возможностей, а не сохранения status quo.

Мы предполагаем, что развитие конструктивного мечтания связано с осознанием собственной мотивации [39; 12] и с опорой на внутренние, личностно-значимые мотивы и цели, в противоположность внешним целям и стремлениям. Ясное понимание своих потребностей, желаний и ценностей, в свою очередь, будет способствовать большей автономии, вере в свои возможности, переживанию осмысленности и авторства своей жизни. Таким образом, развитие мечты сопутствует развитию личности [10], становлению самодетерминации и интеграции мотивации [45].

Ориентировка в процессе принятия решений

Участие мечты в процессах регуляции предполагает и ее влияние на процессы принятия решений и жизненного выбора. В работе, посвященной изучению связи мечты и выбора, мы предположили, что «...мечта и выбор встречаются в точке возможного будущего: мечта помогает создавать определенность и выстраивать возможное будущее, а выбор — создавать его, формируя индивидуальный жизненный стиль» [12, с. 3]. Однако механизмы этого влияния остаются недостаточно ясными. Вероятно, мечта, как образ желаемого будущего и ценностный ориентир, позволяет человеку лучше осознавать собственные желания, ценности и смыслы. Являясь частью деятельности самоопределения [15], мечтание направляет выбор и влияет на эмоциональную оценку решений и поступков [12].

Развитие временной перспективы будущего

Категория времени позволяет увидеть важное отличие конструктивной мечты от грез, на которое обратил внимание Ж. Нива [21]: грезы оставляют человека вне времени, тогда как конструктивная мечта всегда связана с переживанием его течения (ср., например, неизменную жизнь обитателей Обломовки и динамичную жизнь Андрея Штольца из романа И.А. Гончарова «Обломов»). Как бы ни была фантастична конструктивная мечта, она всегда соотнесена с реальностью и учитывает экзистенциальный факт течения времени, выступая фундаментальным проектом личности [1]. Однако только в мечте, благодаря ее фантастичности человек получает свободу выйти за пределы ограничений реальности и почувствовать, пережить в пределе то, что для него представляет ценность.

Рассматривая конструктивную мечту как проекцию себя, своих идеалов в будущее, мы полагаем, что мечта интегрирует также контексты прошлого (то, что человек ценит в себе и своем прошлом) и настоящего (те возможности среды, которые он видит вокруг себя). В модели временной перспективы Ф. Зимбардо сбалансированная временная перспектива

рассматривается как способность связывать и гибко задействовать контексты прошлого, настоящего и будущего в соответствии с требованиями ситуации и потребностями и ценностями субъекта [33]. Мы предполагаем, что конструктивное мечтание и образ мечты, интегрируя все три временных аспекта опыта, будут способствовать развитию сбалансированной временной перспективы.

Развитие ценностного содержания мотивации

Мечта имеет проекцию в будущее, как на личную, так и на общественную перспективу: в мечте отражено не только то, что важно для человека ситуативно или в более-менее близкой перспективе (это характерно для мечтания в широком смысле, как «блуждания внимания», «mind-wandering» [39; 46]), но и социальные ценности (справедливости, равенства, мира, красоты и гармонии и пр.). Этот ценностный аспект феномена мечты практически не изучен. Большинство зарубежных авторов до недавнего времени делали предметом исследования влияние мечтания на когнитивные процессы, практически исключая мотивационную и ценностную сферы [см, например: 43; 44], в то время как в отечественной науке исследований мечты в целом крайне мало [31; 10].

Б.И. Додонов предполагает, что альтруистическая направленность личности не полностью реализуется в реальной деятельности и «живет» в мечтах. Кроме того, автор опровергает представление о мечте только как о разрядке напряжения. По мнению Б.И. Додонова, переводя решение трудной ситуации из реальности в воображение, мечта закрепляет в сознании новую цель: она не только ослабляет напряжение, но и, напротив, создает новые трудные задачи, бросает личности вызов [9].

Такое понимание мечты соответствует теориям развития личности как движения от гомеостаза к гетеростазу [22] и перехода от потребностной регуляции к ценностной [20; 28]. Развивая эти идеи, современные модели позитивного функционирования личности проводят различие между гедонией и эвдемонией как двумя видами мотивации и соответствующими им состояниями, обладающими качественной спецификой [36; 50]. Гедонистическая мотивация направлена на удовлетворение потребностей и сохранение гомеостаза и проявляется в переживаниях удовольствия и удовлетворения. Эвдемоническая мотивация, напротив, связана с преодолением, личностным ростом, поиском и осуществлением смысла и проявляется в переживании интереса. Другими словами, эвдемония связана с задачами, требующими напряжения и усилий [36]. Мы предполагаем, что выраженность конструктивного мечтания связана именно с эвдемонической мотивацией.

Влияние на психологическое благополучие

Наконец, одним из критериев позитивного характера мечтания может служить его связь с психологическим благополучием, показанная в отдельных исследованиях [32]. Исследования соотношения мечты и повседневных целей свидетельствуют, что

достижение целей, приближающих к образу лучшего возможного Я («best possible self»), положительно связано с уровнем психологического благополучия [35]. Некоторые исследования, показывающие снижение уровня счастья после мечтания [37], а также отрицательную связь частоты мечтания с уровнем удовлетворенности жизнью [41], не учитывают неоднородность явления мечтания. Изучение различных стилей мечтания Дж.Л. Сингером показало положительную связь позитивного конструктивного мечтания и уровня психологического благополучия при отрицательных или отсутствующих связях для других видов мечтания [32].

Кроме того, снижение уровня счастья после мечтания как ситуативный эффект не противоречит предположению о связи конструктивного мечтания с психологическим благополучием на уровне личностных диспозиций. Поскольку мечта, в отличие от желания, не может быть реализована немедленно, процесс мечтания связан с переживанием зазора между мечтой и реальностью и требует от личности способности выдерживать такое напряжение [28]. Это предположение согласуется с данными о положительной связи мечтания со способностью к отсроченному вознаграждению у детей и у взрослых [46; 47].

Мы предполагаем, что несформированность или нереалистичность мечты будет приводить к трудностям в понимании своих желаний, построении перспективы будущего и принятии важных решений в жизни и, следовательно, к повышению уровня тревоги. При этом отсутствие мечты и утрата веры в ее достижимость будет связана с усилением депрессивных состояний, которые переживаются как потеря надежды и невозможность «хорошего» будущего [13].

Таким образом, в контексте мечты человек не обязательно переживает только позитивные эмоции, но само наличие мечты, вера в ее полезность и осуществимость должны быть связаны с психологическим благополучием.

Заключение

Итак, конструктивная мечта — это продукт творческого мечтания о будущем, который выполняет ряд позитивных функций в регуляции психической деятельности. Мы предполагаем, что изучение мечты и конструктивного мечтания позволит увидеть их вклад в развитие внутренней мотивации, личностной автономии, переживания осмысленности своей жизни и поступков, а также временной перспективы. Мы предполагаем также, что мечта, выполняя ориентирующую функцию, будет участвовать в эмоциональной и ценностной регуляции деятельности, оказывая влияние на процесс принятия решений [12]. Наконец, мы предполагаем, что наличие мечты и вера в ее полезность и возможность достижения способствуют более высокому уровню психологического благополучия личности. Описанию эмпирического исследования и проверке сформулированных гипотез посвящена вторая часть данной статьи.

Литература

1. Бинсвангер Л. Бытие в мире. Избранные статьи. М.: Рефл-бук., 1999. 299 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. Воронеж: Институт практической психологии; НПО «Модэк», 1995. 349 с.
3. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расш. М.: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
4. Васильюк Ф.Е. Структура образа // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 5–19.
5. Виноградов В.В. История слов: Ок. 1500 слов и выражений и более 5000 слов, с ними связ. М., 1999. 1138 с.
6. Выготский Л.С. Педология подростка // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 5–241.
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
8. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–19.
9. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
10. Егорова П.А. Адаптивные функции мечты и процессов мечтания // Вопросы психологии. 2022. Том 68. № 3. С. 126–135.
11. Егорова П.А. Мечта как предмет психологического исследования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2014. Том 6. № 1. С. 19–27. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Egorova.phtml> (дата обращения: 03.04.2023).
12. Егорова П.А., Осин Е.Н., Кедрова Н.Б. Мечта и жизненный выбор: экспериментальное исследование [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2021. Том 1. № 75. С. 2. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2021v14n75/1857-egorova75.html> (дата обращения: 08.08.2023).
13. Егорова П.А., Осин Е.Н., Кедрова Н.Б., Рогова И.А. О чем мечтают подростки. Связь характеристик подростковой мечты с уровнем тревоги и депрессии // Вопросы психологии. 2018. № 3. С. 22–33.
14. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой. М.: Смысл, 2001. 572 с.
15. Леонтьев Д.А., Фам А.Х. Как мы выбираем: структуры переживания собственного выбора и их связь с характеристиками личности [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-my-vybiraem-struktury-perezhivaniya-sobstvennogo-vybora-i-ih-svyaz-s-harakteristikami-lichnosti> (дата обращения: 16.08.2023).
16. Лингвоконцептология: перспективные направления / Под ред. А.Э. Левицкого [и др.]. Луганск: Издательство ГУ ЛНУ имени Тараса Шевченко, 2013. 624 с.
17. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Прогресс, 1992. 237 с.
18. Лотман Ю.М. «Договор» и «Вручение себя» как архетипические модели культуры / Избранные статьи: в 3 т. Т. 3. Таллинн: Александра, 1993. С. 345–355.
19. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения: пер. с англ. // Психологический журнал. 2005. Том 26. № 6. С. 87–101.
20. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. М.: Питер, 2013. 351 с.

References

1. Binsvanger L. Bytie v mire. Izbrannye stat'i [Being in the world. Selected papers]. Moscow: Refl-buk., 1999. 299 p. (In Russ.).
2. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniia lichnosti: izbrannye psikhologicheskie trudy [Problems of Personality Formation: Selected Psychological Works]. Fel'dshtein D.I. (ed.). Moscow; Voronezh: Institut prakticheskoi psikhologii, 1995. 352 p. (In Russ.).
3. Meshcheryakov B.G. [I dr.] Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]. Meshcheryakov B.G. (eds.). 4-e izd. Moscow: AST; Saint-Petersburg: Praim-Evroznak, 2009. 811 p.
4. Vasilyuk F.E. Struktura obraza [The structure of Image]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 1993, no. 5, pp. 5-19. (In Russ.).
5. Vinogradov V.V. Istoriya slov: Ok. 1500 slov i vyrazhenii i bolee 5000 slov, s nimi svyaz. [History of words: About 1500 words and expressions and more than 5000 words related to them]. Moscow, 1999. 1138 p. (In Russ.).
6. Vygotskii L. S. Pedologiya podrostka [Adolescent pedology]. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Child psychology]*. El'konin D.B. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 5–241. (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: psikhologicheskii ocherk [Imagination and creativity in childhood: a psychological essay]. 3-e izd. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 93 p. (In Russ.).
8. Vygotskii L.S. Problema kul'turnogo razvitiia rebenka [The problem of the cultural development of the child]. *Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya [MSU messenger. Series 14. Psychology]*, 1991, no. 4, pp. 5–19. (In Russ.).
9. Dodonov B.I. Emotsiia kak tsennost' [Emotion as a value]. Moscow: Politizdat, 1978. 272 p.
10. Egorova P.A. Adaptivnye funktsii mechty i protsessov mechvaniya [Adaptive functions of daydream and daydreaming]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 2022. Vol. 68, no. 3, pp. 126–135. (In Russ.).
11. Egorova P.A. Mechta kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya [Elektronnyi resurs] [Dream as a subject of psychological research]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2014. Vol. 6, no. 1, pp. 19–27. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Egorova.phtml> (Accessed 03.04.2023). (In Russ.).
12. Egorova P.A., Osin E.N., Kedrova N.B. Mechta i zhiznennyi vybor: eksperimental'noe issledovanie [Elektronnyi resurs] [Daydream and life choices: an experimental study]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological Research]*, 2021. Vol. 1, no. 75, p. 2. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2021v14n75/1857-egorova75.html> (Accessed 08.08.2023). (In Russ.).
13. Egorova P.A., Osin E.N., Kedrova N.B. Rogova I.A. O chem mechtayut podrostki. Svyaz' kharakteristik podrostkovoi mechty s urovнем trevogi i depressii [Adolescent dream. The characteristics of the adolescent dream and the level of anxiety and depression]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 2018, no. 3, pp. 22–33. (In Russ.).
14. Levin K. Dinamicheskaya psikhologiya: Izbrannye Trudy. D.A. Leont'ev, E.Yu. Patyaeva (eds.). Moscow: Smysl, 2001. 572 p. (In Russ.).
15. Leont'ev D.A., Fam A.Kh. Kak my vybiraem: struktury perezhivaniya sobstvennogo vybora i ikh svyaz' s kharakteristikami lichnosti [Elektronnyi resurs] [How do we choose: the structures of experiencing one's own choice

21. Нива Ж. Модели будущего в русской культуре // Звезда. 1995. № 10. С. 208–213.
22. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 461 с.
23. Оситов М.Е. Вновь о понятии «переживание» у Л.С.Выготского // Новейшие психологические исследования. 2022. № 1. С. 56–70. DOI: 10.51217/npsyresearch_2022_02_01_03
24. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М.: Академический проект, 2006. 479 с.
25. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1998. 705 с.
26. Тихонова Н.Е. Мечты россиян «об обществе» и «о себе»: можно ли говорить об особом российском цивилизационном проекте? [Электронный ресурс] // Общественные науки и современность. 2015. № 1. С. 52–63. URL: <https://ecsocman.hse.ru/text/50686006.html> (дата обращения: 29.12.2023).
27. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 3 / Под ред. Б.А. Ларина. М.: ТЕРРА-Кн. Клуб, 2008. 671 с.
28. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла / Под ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 366 с.
29. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
30. Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд. Вып. 21 / Под ред. О.Н. Трубачева. М.: Наука, 1994. С. 90–92.
31. Юр'ева Т.В. Влияние мечты как модели будущего на личностно-профессиональное развитие студента: дисс. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2007. 196 с.
32. Blouin-Hudon E.-M. C., Zelenski J. M. The daydreamer: Exploring the personality underpinnings of daydreaming styles and their implications for well-being // *Consciousness and Cognition*. 2016. Vol. 44. P. 114–129. DOI:10.1016/j.concog.2016.07.007
33. Boniwell I., Zimbardo P. Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning // *Positive psychology in practice* / P.A. Linley, S. Joseph (Eds.). Hoboken, NJ: Wiley, 2004. P. 165–178.
34. Golding J.M., Singer J.L. Patterns of inner experience: Daydreaming styles, depressive moods, and sex roles // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 3(45). P. 663–675. DOI:10.1037/0022-3514.45.3.663
35. Handbook of motivation science / J.Y. Shah, W.L. Gardner (Eds.). New York.: Guilford Press, 2008.
36. Huta V. Eudaimonic and Hedonic Orientations: Theoretical Considerations and Research Findings // *Handbook of Eudaimonic Well-Being* / J. Vittersø (Ed.). Springer, 2016. P. 215–231.
37. Killingsworth M.A., Gilbert D.T. A wandering mind is an unhappy mind // *Science*. 2010. Vol. 330(6006). P. 932–932. DOI: doi.org/10.1126/science.1192439
38. Kittrell D.A. Comparison of the Evolution of Men's and Women's Dreams in Daniel Levinson's Theory of Adult Development // *Journal of Adult Development*. 1998. Vol. 5. P. 105–115. DOI:10.1023/A:1023039611468
39. Klinger E. Daydreaming: Using Waking Fantasy and Imagery for Selfknowledge and Creativity. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, INC, 1990.
40. Maddi S.R. The search for meaning // Nebraska symposium on motivation / M. Page (Ed.). Lincoln: University of Nebraska Press, 1970. P. 137–186/
41. Mar R.A., Mason M.F., Litvack A. How daydreaming relates to life satisfaction, loneliness, and social support: The importance of gender and daydream content // *Consciousness and Cognition*. 2012. Vol. 21(1). P. 401–407. DOI:10.1016/j.concog.2011.08.001
- and their connection with personality characteristics]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [MSU messenger. Series 14. Psychology]*, 2011, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-my-vybiraem-struktury-perezhivaniya-sobstvennogo-vybora-i-ih-svyaz-s-harakteristikami-lichnosti> (Accessed 16.08.2023). (In Russ.).
16. Levitskii A.E. [I dr.] Lingvokontseptologiya: perspektivnye napravleniya [Linguoconceptology: promising research]. A. E. Levitskii et al. [eds.]. Lugansk: Publ. Taras Shevchenko GU LNU, 2013. 624 p.
17. Likhachev D.S. Pis'ma o dobrom i prekrasnom [Letters about good and beauty]. Moscow.: Progress, 1992. 237 p.
18. Lotman Yu.M. «Dogovor» i «Vruchenie sebya» kak arkhietipicheskie modeli kul'tury. Izbrannye stat'i [Presenting oneself as archetypal models of culture. selected issues]. Vol. 3. Tallinn: Aleksandra, 1993, pp. 345–355. (In Russ.).
19. Maddi S. Smysloobrazovanie v protsessakh prinyatiya resheniya [Meaning formation in decision-making processes]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2005. Vol. 26, no. 6, pp. 87–101. (In Russ.).
20. Maslou A. Motivatsiya i lichnost' [Motivation and personality]. 3-e izd. Moscow: Piter, 2013. 351 p. (In Russ.).
21. Niva Zh. Modeli budushchego v russkoi kul'ture [Models of the future in russian culture]. *Zvezda [Star]*, 1995, no. 10, pp. 208–213. (In Russ.).
22. Olport G. Stanovlenie lichnosti: Izbrannye trudy [Formation of personality: Selected works]. D.A. Leont'ev (ed.). Moscow.: Smysl, 2002. 461 p. (In Russ.).
23. Osipov M.E. Vnov' o ponyatii «perezhivanie» u L.S. Vygotskogo [Again about the concept of “experience” in L.S. Vygotsky]. *Novye psikhologicheskie issledovaniya [New Psychological Research]*, 2022. Vol 1, pp. 56–70. DOI:10.51217/npsyresearch_2022_02_01_03 (In Russ.).
24. Piazhe Zh. Moral'noe suzhdenie u rebenka [Moral judgment in a child]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2006. 479 p. (In Russ.).
25. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 720 p. (In Russ.).
26. Tikhonova N.E. Mechty rossiyan “ob obshchestve” i “o sebe”: mozno li govorit' ob osobom rossiiskom tsivilizatsionnom proekte? [Elektronnyi resurs] [Dreams of Russians “about society” and “about themselves”: is it possible to speak of a special Russian civilizational project?]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost' [Social Sciences and Modernity]*, 2015, no. 1, pp. 52–63. Available at: <https://ecsocman.hse.ru/text/50686006.html> (Accessed 29.12.2023). (In Russ.).
27. Fasmer M. Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka [Etymological dictionary of the russian language]. B.A. Larin (ed.). Vol. 3. Moscow: TERRA-Kn. Klub, 2008. 671 p. (In Russ.).
28. Frankl V.E. Chelovek v poiskakh smysla [Man in search of meaning]. L.Ya. Gozman, D.A. Leont'ev (eds.). Moscow: Progress, 1990. 366 p. (In Russ.).
29. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of playing]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.
30. Trubachev O.N. [i dr.] Etimologicheskii slovar' slavjanskikh yazykov: Praslavyanski leksicheski fond [Etymological dictionary of slavic languages: proto-slavic lexical fund]. O.N. Trubachev (ed.). Issue 21, pp. 90–92. Moscow: Nauka, 1994. (In Russ.).
31. Iur'eva T. V. Vliianie mechty kak modeli budushchego na lichnostno-professional'noe razvitie studenta. Avtopof. diss. kand. psikhol. nauk. [Influence of dreams as a model for future professional development of personality-student. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Tambov, 2007, 24 p. (In Russ.).

42. Markus H., Nurius P. Possible selves // *American Psychologist*. 1986. Vol. 41. P. 954–969. DOI:10.1037/0003-066X.41.9.954
43. McMillan R.L., Kaufman S.B., Singer J.L. Ode to positive constructive daydreaming // *Frontiers in Psychology*. 2013. Vol. 4. DOI:10.3389/fpsyg.2013.00626
44. Mooneyham B.W., Schooler J.W. The costs and benefits of mind-wandering: A review // *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*. 2013. Vol. 67 (1). P. 11–18. DOI:10.1037/a0031569
45. Ryan R.M., Deci E.L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. NY.: Guilford Press, 2017.
46. Singer J.L. *The Inner World of Daydreaming*. N.Y.: Harper and Row, 1975. 273 p.
47. Smallwood J., Ruby F.J., Singer T. Letting go of the present: mind-wandering is associated with reduced delay discounting // *Consciousness and Cognition*. 2013. 22(1). P. 1–7. DOI: doi.org/10.1016/j.concog.2012.10.007
48. Smallwood J., Schooler J. W. The restless mind // *Psychological Bulletin*. 2006. Vol. 132(6). P. 946–958. DOI: doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.946
49. Soffer-Dudek N., Somer E. Trapped in a daydream: Daily elevations in maladaptive daydreaming are associated with daily psychopathological symptoms // *Frontiers in psychiatry*. 2018. Vol. 9. P. 194. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00194
50. Vittersø J. The feeling of excellent functioning: Hedonic and eudaimonic emotions // *Handbook of eudaimonic well-being* / J. Vittersø (Ed.). Springer, 2016. P. 253–276.
51. Wang H.-T. et al. Dimensions of Experience: Exploring the Heterogeneity of the Wandering Mind // *Psychological Science*. 2017. Vol. 29(1). P. 56–71. DOI:10.1177/0956797617728727
52. Williams H., Vess M. Daydreams and the True Self: Daydreaming Styles Are Related to Authenticity // *Imagination, Cognition and Personality*. 2016. Vol. 36(2). P. 128–149. DOI:10.1177/0276236616646065
53. Zhiyan T., Singer J.L. Daydreaming styles, emotionality, and the big five personality dimensions // *Imagination, Cognition and Personality*. 1997. Vol. 16(4). P. 399–414. DOI:10.2190/ateh-96ev-exyx-2adb
32. Blouin-Hudon E.-M. C., Zelenski J. M. The daydreamer: Exploring the personality underpinnings of daydreaming styles and their implications for well-being. *Consciousness and Cognition*, 2016. Vol. 44, pp. 114–129. DOI:10.1016/j.concog.2016.07.007
33. Boniwell I., Zimbardo P. Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In P.A. Linley, S. Joseph (eds.), *Positive psychology in practice*. Hoboken, NJ: Wiley, 2004, pp. 165–178.
34. Golding J.M., Singer J.L. Patterns of inner experience: Daydreaming styles, depressive moods, and sex roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983. Vol. 3 (45), pp. 663–675. DOI:10.1037/0022-3514.45.3.663
35. *Handbook of motivation science*. J.Y. Shah, W.L. Gardner (Eds.). New York.: Guilford Press, 2008.
36. Huta V. Eudaimonic and Hedonic Orientations: Theoretical Considerations and Research Findings. In J. Vittersø (ed.), *Handbook of Eudaimonic Well-Being*. Springer, 2016, pp. 215–231.
37. Killingsworth M.A., Gilbert D.T. A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 2010. Vol. 330 (6006), pp. 932–932. DOI:10.1126/science.1192439
38. Kittrell D.A. Comparison of the Evolution of Men's and Women's Dreams in Daniel Levinson's Theory of Adult Development. *Journal of Adult Development*, 1998. Vol. 5, pp. 105–115. DOI:10.1023/A:1023039611468
39. Klinger E. *Daydreaming: Using Waking Fantasy and Imagery for Selfknowledge and Creativity*. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, INC., 1990. 331 p.
40. Maddi S.R. The search for meaning. In Page M. (ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1970, pp. 137–186.
41. Mar R.A., Mason M.F., Litvack A. How daydreaming relates to life satisfaction, loneliness, and social support: The importance of gender and daydream content. *Consciousness and Cognition*, 2012. Vol. 21 (1), pp. 401–407. DOI:10.1016/j.concog.2011.08.001
42. Markus H., Nurius P. Possible selves. *American Psychologist*, 1986. Vol. 41, pp. 954–969.
43. McMillan R.L., Kaufman S.B., Singer J.L. Ode to positive constructive daydreaming. *Frontiers in Psychology*, 2013. Vol. 4. DOI:10.3389/fpsyg.2013.00626
44. Mooneyham B.W., Schooler J.W. The costs and benefits of mind-wandering: A review. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 2013. Vol. 67 (1), pp. 11–18. DOI:10.1037/a0031569
45. Ryan R.M., Deci E.L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. NY.: Guilford Press, 2017.
46. Singer J.L. *The Inner World of Daydreaming*. N.Y.: Harper and Row, 1975.
47. Smallwood J., Ruby F. J., Singer T. Letting go of the present: mind-wandering is associated with reduced delay discounting. *Consciousness and Cognition*, 2013. Vol. 22 (1), pp. 1–7. DOI: 10.1016/j.concog.2012.10.007
48. Smallwood J., Schooler J.W. The restless mind. *Psychological Bulletin*, 2006. Vol. 132, pp. 946–958. DOI:10.1037/0033-2909.132.6.946
49. Soffer-Dudek N., Somer E. Trapped in a daydream: Daily elevations in maladaptive daydreaming are associated with daily psychopathological symptoms. *Frontiers in psychiatry*, 2018. Vol. 9, p. 194. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00194
50. Vittersø J. The feeling of excellent functioning: Hedonic and eudaimonic emotions. In J. Vittersø (Ed.) *Handbook of eudaimonic well-being*. Springer, 2016, pp. 253–276.

51. Wang H.-T. et al. Dimensions of Experience: Exploring the Heterogeneity of the Wandering Mind. *Psychological Science*, 2017. Vol. 29 (1), pp. 56–71. DOI:10.1177/0956797617728727

52. Williams H., Vess M. Daydreams and the True Self: Daydreaming Styles Are Related to Authenticity. *Imagination, Cognition and Personality*, 2016. Vol. 36 (2), pp. 128-149. DOI:10.1177/0276236616646065

53. Zhiyan T., Singer J. L. Daydreaming styles, emotionality, and the big five personality dimensions. *Imagination, Cognition and Personality*, 1997. Vol. 16 (4), pp. 399–414. DOI:10.2190/ATEH-96EV-EXYX-2ADB

Информация об авторах

Осин Евгений Николаевич, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии междисциплинарной лаборатории нейронаук, физиологии и психологии (LINP2), Университет Парижа Нантерр, г. Нантерр, Франция, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-5647>, evgeny.n.osin@gmail.com

Егорова Полина Алексеевна, кандидат психологических наук департамента психологии, международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5043-8065>, e-mail: umrick@gmail.com

Кедрова Наталья Бонифатьевна, доцент кафедры детской и семейной психотерапии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3004-326X>, e-mail: kedrova@mail.ru

Information about the authors

Evgeny N. Osin, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Interdisciplinary Laboratory of Neurosciences, Physiology, and Psychology (LINP2) University of Paris Nanterre, Nanterre, France, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-5647>, evgeny.n.osin@gmail.com

Polina A. Egorova, PhD in Psychology, National Research University “Higher School of Economics”, Department of Psychology, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5043-8065>, e-mail: umrick@gmail.com

Natalia B. Kedrova Associate Professor, Chair of Child and Family Psychotherapy, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3004-326X>, e-mail: kedrova@mail.ru

Получена 05.10.2023

Принята в печать 11.12.2023

Received 05.10.2023

Accepted 11.12.2023

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Культурно-исторический подход к танцевальному творчеству дошкольников: проблемы и решения

Е.В. Горшкова

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Проблемы теории танцевального творчества дошкольников анализируются с позиций культурно-исторического подхода. В качестве методологических опор для анализа рассматриваются взгляды Л.С. Выготского, его последователей на детское художественное творчество, природу танца и танцевальной выразительности, особенности музыки в танце. Исходя из этого рассматриваются три отечественных теоретических подхода к развитию танцевального творчества дошкольников, показаны их различия и частичные взаимовлияния. Система положений культурно-исторической психологии как методологическая основа указывает пути решения проблем теории танцевального творчества дошкольников, которое должно носить образный и осмысленный характер, благодаря освоению выразительного языка танца, с отражением особенностей не только музыкального образа, но и реальных событий, взаимоотношений, переживаний — через воплощение образов различных персонажей.

Ключевые слова: культурно-исторический подход; танец, танцевальный образ, танцевальное творчество дошкольников, исполнительское творчество, композиционное творчество.

Для цитаты: Горшкова Е.В. Культурно-исторический подход к танцевальному творчеству дошкольников: проблемы и решения // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 67–77. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190401>

Cultural-historical Approach to Preschoolers' Dance Creativity: Problems and Solutions

Elena V. Gorshkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

The problems of the theory of dance creativity of preschoolers are analyzed from the standpoint of a cultural and historical approach. As methodological support for the analysis, we used the views of L.S. Vygotsky and his followers on children's artistic creativity, on the nature of dance and dance expressiveness, on the peculiarities of music in dance. Based on this, we analyzed three theoretical approaches to the development of dance creativity of preschoolers, and described their differences and partial mutual influences. The system of provisions of cultural and historical psychology as a methodological basis indicates ways to solve the problems of the theory of dance creativity of preschoolers, which should be figurative and meaningful, thanks to the development of the expressive language of dance, reflecting the features of the musical image and real events, relationships, experiences through the embodiment of different characters.

Keywords: cultural-historical approach; dance, dance image, dance creativity of preschoolers, performing creativity, compositional creativity.

Введение

Рассматривая танцевальное творчество дошкольников, сегодня своевременно говорить не только о его значении в психофизическом развитии детей, но и о проблемах развития его самого — прежде всего теоретических оснований, определяющих методику работы с детьми. Решение этих проблем связано с выходом за пределы системы музыкального воспитания детей в широкий культурный контекст танцевального искусства с применением культурно-исторического подхода в качестве методологического инструмента, как для анализа существующих теоретических позиций, так и основы для создания общей теории танцевального творчества дошкольников.

Л.С. Выготский [13] говорил о важности «руководства» в научном исследовании, чтобы накопление материала было плодотворным, обеспечивая возможность «критически согласовать разнородные данные, привести в систему разрозненные законы, осмыслить и проверить результаты» [там же]. Вслед за К. Марксом [31] он указывал на методологический принцип «обратного» метода, суть которого — познание «нижнего» через «высшее» [13]. Используя этот принцип, Л.С. Выготский рассматривал культурно-историческое развитие человека как ключ к пониманию развития высших психологических функций ребенка. Аналогично культурно-историческое развитие танца как искусства можно рассматривать как «ключ» к пониманию танцевального творчества дошкольников.

Л.С. Выготский сформулировал ряд положений о развитии воображения и творчества в детском возрасте [10], что видится как неотъемлемая часть методологической базы теории танцевального творчества дошкольников. И хотя вопросы развития этого вида детского творчества никогда ранее не рассматривались в культурно-исторической концепции, но она позволяет опробовать эти перспективы, с открытием «...новых горизонтов культурно-исторической и деятельностной психологий», с обнаружением подразумеваемых, но еще не выделенных допущений, с постановкой новых вопросов, «потребных в логике самих концепций» [39, с. 103].

Исходя из сказанного, рассмотрим три теоретических подхода к пониманию танцевального творчества дошкольников, разработанных в нашей стране в XX в., так или иначе влияющих на современную теорию и практику в этом направлении отечественного дошкольного образования [22; 23]. Метод «Музыкальное движение» (С.Д. Руднева и др.) [36] зародился в начале XX в. Более поздний, «традиционный» (Н.А. Ветлугина [4; 7]), начал развиваться в 60-е гг. и занял главенствующее положение до конца 90-х годов, сохраняя свое влияние до сих пор. Третий подход — авторский [18; 20; 21] — был сформулирован в 80-е годы.

Анализ этих подходов к развитию творчества дошкольников в танце обнаруживает их достоинства и недостатки, присущую каждому из них неразработанность методологических оснований, из-за чего до сих пор отсутствует полноценная теория детского танцевального творчества [22].

Наметим некоторые решения проблем теории танцевального творчества дошкольников на методологической основе культурно-исторической психологии. При этом опорными позициями для анализа в «методологической системе координат» станут: 1) детское художественное творчество, 2) природа танца и 3) музыка в танце.

Детское художественное творчество

Краткое определение творчества: это — деятельность, в которой создается нечто новое (материальный продукт, построение ума, чувства) [10, с. 6] на основе комбинирования элементов известного опыта в новые сочетания [10, с. 11].

Рассматривая детское художественное творчество, стоит опереться на положения психологии искусства (Л.С. Выготский), основной вопрос которой — связь эмоций и воображения [16], определяющая выбор и ассоциации элементов личного опыта в новые образы по закону общего эмоционального знака [10]. *Эмоциональная связь между реальностью и воображением* является двусторонней: чувства влияют на воображение, а воображение влияет на чувства [10, с. 14–15, 25]. Под воздействием произведений искусства у тех, кто их воспринимает, пробуждаются сильные чувства, которые почти не выражаются внешне; такая «задержка наружного проявления» — характерный симптом художественных эмоций при сохранении их необычайной силы, которые «разрешаются преимущественно в образах фантазии» [16, с. 201].

Л.С. Выготский говорит о художественном переживании не только зрителя, слушателя, воспринимающего произведения искусства, но также — о переживании творца, в частности актера, называя его деятельность «своеобразным творчеством психофизиологических состояний» [14, с. 321]. Со времен Д. Дидро [40] и задолго до него [24] обсуждался вопрос: должен ли актер переживать исполняемые роли, чтобы вызвать переживания зрителя? [14, с. 321]. Л.С. Выготский подчеркивает: переживания актера — «...часть сложной деятельности художественного творчества» [14, с. 323], они факт искусства, включенный не столько в *индивидуально-психологический*, сколько в *социально-психологический* контекст: актер на сцене создает обобщенные эмоции, очищенные от всего лишнего в результате процесса художественного оформления, которые стано-

вятся «эмоцией всего театрального зала», поскольку созвучны настроениям широких общественных кругов, выступают «кристаллизованным оформлением» этих настроений, средством их осознания и художественного преломления [14, с. 324].

Произведения искусства вызывают реальные чувства еще и потому, что обладают логикой в *развитии образов*, отражающей внешний мир реальной жизни в воображаемом мире произведения [10, с. 18–19].

Творчество наблюдается даже у маленьких детей; оно обладает субъективной значимостью: важно упражнение ребенка в творческом воображении для его общего развития и созревания [10, с. 7]. Развивать творчество необходимо с детства; и начинать это важно как можно раньше [3; 10; 23]. Включение в творческую деятельность «вполне естественно для ребенка и ... отвечает его потребностям и возможностям» (Б.М. Теплов [38]), поэтому необходимо вовлекать в творчество всех детей, а не только одаренных.

Стоит подчеркнуть: *материал* детского художественного творчества — это впечатления из личного опыта ребенка — *образы, отражающие явления действительности* с точки зрения их познания и эмоционального переживания [27; 38]¹.

«Корень» детского творчества — игра [10; 12]; их общие черты — импровизационный характер, связь с переживаниями, использование простейших средств художественного отражения действительности на основе овладения знаковой, символической функцией [12; 20]. Выготский видит в игре лучшую форму организации эмоционального поведения: при всей яркости переживаний ребенок учится согласовывать их с правилами игры в условиях мнимой ситуации [15, с. 131; 12]. В игре возникает двойной аффективный план, и ребенок испытывает эмоции сродни переживаниям актера: плачет, как пациент, но радуется, как играющий [12]: Выготский указывает на драматизацию как наиболее близкий к игре вид детского творчества, где реализуется *двигательный характер детского воображения*: образы персонажей изображаются ребенком действенно, «при посредстве собственного тела» [10, с. 63], а воображение описывает полный круг — от выделения и комбинирования элементов реальности до создания новых образов [23], в котором интеллектуальный и эмоциональный факторы обоюдно необходимы для творчества [10, с. 16].

Поиск путей формирования детского художественного творчества приводит к пониманию важности освоения детьми языка соответствующего искусства, что удастся осуществить при целенаправленном обучении приемам композиции и сочетании обучающих и творческих моментов, с возможностью раннего формирования у ребенка установки на творчество и потребности в нем (Б. Л. Яворский, Б. В. Асафьев, К. Орф, Л. А. Баренбойм) [20, с. 12–13; 18]. При этом Б.В. Асафьев [3], говоря о детском музыкальном творчестве, различал «творчество-воспроизведение»

и «творчество-исполнение», — что можно применить и к танцевальному творчеству дошкольников.

Язык движений, природа танца, танцевальной выразительности

Движения, рожденные в реальной жизни, отражающие эмоциональные состояния людей и являющиеся средством их общения [34], стали — еще в «довербальный период» исторического развития человека — первоосновой выразительного языка танца [5]. В древних танцах отражались события (охота, война, трудовые процессы) — с помощью пантомимы, ритмизованных возгласов [28]. К.Я. Голейзовский подчеркивал: танец — не набор технических приемов и виртуозных коленец, а «сознательно развивающийся перед зрителем рассказ на определенную тему с сюжетом, пересказ событий действительной жизни» [17, с. 317]. В обрядовых и культовых древних танцах использовались движения с эстетической окраской и символическим, магическим смыслом, — так лексика танца стала обретать своеобразие [28].

На протяжении истории развития искусства танца отдельные выразительные движения обобщались, заострялись, обособлялись от конкретности быта, придавая танцу все большее своеобразие в пластическом выражении образа [5; 25]. К основным факторам, влияющим на развитие танцевального языка (как показывает история балета), относятся: тематика балета, отражающая действительность и преломленная в драматургии спектакля, а также музыка, определяющая его эмоционально-художественную основу [29; 32].

Разработка нового тематического материала — движущая сила в развитии балетного искусства: в периоды его расцвета воплощалось новое содержание, стимулировавшее развитие языка танца. А в периоды упадка для спектаклей было характерно обеднение сюжетов, образного содержания; танцевальная лексика пополнялась за счет технических приемов ради зрелищного эффекта, демонстрации сноровки исполнителя. И лишь позже эти технические приемы становились материалом для новой системы образов [29].

Лексика балета — танец и пантомима; их первооснова — реальные жизненные движения [5; 25], выразительные движения, т. е. внешнее проявление эмоций и средство общения между людьми [34]. Однако, в отличие от пантомимических, танцевальные движения менее похожи на бытовые, они более условны из-за обобщенной, «заостренной» формы, выработанной в ходе исторического развития. В свою очередь, пантомима в балете тоже претерпевает изменения: становится танцевальной и ритмизованной [25].

Соотношение танца и пантомимы в балете, их роль в развитии сюжета менялись. В старых балетах (XVIII в.) пантомима двигала сюжет, помогая

¹ В этом нет сомнений, когда речь идет, например, о детской изобразительной деятельности, однако применительно к танцевальному творчеству дошкольников такая постановка вопроса не для всех очевидна.

воплощать драматические конфликты. Танцы разворачивались по ходу сюжета: на балу, во время праздника или шествия. В эпоху романтизма танец начал развиваться как действенный: вышел на первый план и превратился в условно-поэтический язык для выражения чувств, характеров героев, особенно в кульминации драматического действия. Расцвет действенного танца пришелся на конец XIX в. (балеты М. Петипа): чувства героев обобщались в больших танцевальных ансамблях, а пантомимные сцены, разъясняли сюжет. В начале XX в. балетмейстеры-реформаторы (М. Фокин, А. Горский) пытались создать хореографию, где танец наполнялся мимической выразительностью, а пантомима была проникнута динамикой танца (принцип хореографической драмы) [25]. Большое влияние на их взгляды оказало искусство А. Дункан [9; 26], обогатившее лексику нового танца за счет невыворотных положений ног и вольного рисунка рук. Это позволило больше сблизить условность танца и бытовой жест в балетном спектакле: танец свободно рождался из пантомимы, эмоционально-эстетически развивая заданную в ней тему [25].

Становясь все более условными, танцевальные движения не стали бессмысленными «схемами», в каждом из них можно увидеть более или менее обобщенное значение. «Само движение несет определенное содержание, имеет только ему присущую образность, которую можно усилить или ослабить, ... но нельзя изменить на противоположную» (Ф.В. Лопухов [30, с. 27]). Обобщенно-образное значение того или иного движения становится «ключевым» моментом в построении композиции («текста») танца: для выражения общей идеи, драматического развития подбираются именно те движения, которые наиболее ярко способствуют такому выражению. В целостной композиции эта пластически-обобщенная символика, благодаря своей генетической связи с реальными выразительными движениями, рождает у зрителя определенные образные ассоциации, позволяющие понимать содержание танца в системе присущего ему языка без словесных пояснений [5].

Во второй половине XX в. новый расцвет отечественного балета, очередной виток развития выразительного языка (в постановках Ю. Григоровича) связаны с разработкой нового тематического материала (любви, героизма, борьбы за свободу), ставшего мощным источником для танцевальной драматургии.

В российском балете XXI века значимость темы и сюжетности танца тоже подтверждается, в том числе — «от обратного»: все чаще балетмейстеры отказываются говорить на языке танца о глобальных темах современного мира, выбирая «инфантильную стратегию, связанную с воплощением на сцене сугубо личных эмоций и чувств» [6, с. 25]. «Сюжет стал старомодным инструментом на рабочей кухне современного хореографа», что «позволяет современному танцу болтать ни о чем» [6, с. 24].

Так, высшие достижения танцевального искусства доказывают, что отражение образов действительности, начиная с выбора темы и сюжетного за-

мысла, — это источник танцевальной образности, развития языка и драматургии танца.

Л.С. Выготский пишет: «Русский балет — это одно из величайших созданий творческого духа» [11, с. 199]. Он подчеркивает возможности классического балета в передаче глубинного смысла, далекого от изображения конкретного переживания, и сопоставляет его с музыкой, рассматривая их как «равномасштабные» искусства. По его словам, язык классического танца — не бессмысленный, он строит особый мир большого, духовного, смысла [11, с. 199], который выдающиеся танцоры выявляют по-своему.

Эти положения — не напрямую, но в определенном приближении — можно применить и к танцевальному творчеству дошкольников, в котором дети (на доступном им уровне) смогут передавать *смысл* более богатый, чем выражение своих спонтанных эмоций под музыку. Используя язык танца, движения которого обладают обобщенно-образными значениями, можно составлять «реплики», «фразы», «рассказывать истории» — на уровне сочинения и осмысленного исполнения.

Музыка в танце

Обращаясь к первоисточкам танца и музыки, можно увидеть, что в народной пляске музыка слита со словом и жестом, движения сочетаются с музыкой — в силу архаичности (простоты) и синкретичности всех выразительных средств [37]. Балет как самостоятельный вид искусства оформляется в XVII в.; по мере его развития роль музыки в балетном спектакле поэтапно менялась.

Балетмейстеры XVII—начала XIX вв. чаще пользовались готовыми музыкальными произведениями (как правило, невысокого качества) или довольствовались удобным для танцев музыкальным сопровождением в заданном темпе, характере, метроритме. Музыка и хореография существовали как бы сами по себе; большинство спектаклей походило на разрозненные танцевальные фрагменты с «прикладной музыкой» [32].

Лишь начиная с балетов П.И. Чайковского и А.К. Глазунова в музыке стала разрабатываться *драматургия танцевального образа*. Это было подготовлено периодом романтического балета, когда поиски выразительных средств танца требовали новых музыкальных «решений», а также симфонизацией музыки в операх М. Глинки и М. Мусоргского. В *балетной музыке* революцию осуществил П.И. Чайковский путем ее симфонизации по принципу сквозного музыкального действия [29; 32] — единого по стилю, образной системе, с подлинно драматической природой, — это стимулировало поиск новых средств выразительности языка танца.

В начале XX в. А. Дункан начала использовать для своих танцевальных импровизаций симфонические произведения, что также повлияло на балетный театр [37]: усилились поиски органичного сочетания музыки и танца; в результате стали различать поня-

тия: танец «на музыку», «под музыку», «в музыку» и т. п. [37; 30], — связанные с историческими этапами развития связи хореографии с музыкой. «Танец на музыку» характерен для начального развития классического балета: движения приближались к музыке, но не все с ней совпадали. «Танец под музыку» — это более точное следование музыке (во второй половине XIX в.). «Танец в музыку» стремится передать характер и выразительные черты музыкального произведения чистым движением, без условных жестов и мимики (жанр «симфонического балета»); но, по справедливому мнению критиков, при полном подчинении танца музыке он сведется «до уровня музыкальной иллюстрации» [37].

Интересно, что А. Дункан, призывавшая учиться у музыки ритму и гармонии, искала возможности сделать танец автономным, в том числе освободить его от музыки [37, с 55].

Обе крайности — «танец в музыку» и «танец без музыки», — очевидно, исключения, подтверждающие, что движущей силой развития балета, танца является драматизм, сюжетность, отражающие образы действительности на основе музыкальной драматургии.

В рецензии Л.С. Выготского [11] отмечен очень важный момент: музыка и движения танца не преобладают одно над другим; в танце музыка и движение должны составлять *единство* с общей целью — воплощение образного содержания.

Итак, анализ литературы позволил выделить ряд определяющих свойств танцевального искусства, *не зависящих от сложности его форм*, — это: драматургия, воплощенная в сюжете, взаимоотношениях разнохарактерных персонажей, согласованных с развитием музыкальных образов; использование как танцевальных, так и пантомимических движений в качестве выразительной лексики [20, с. 23].

Анализ отечественных теоретических подходов к развитию танцевального творчества дошкольников

Метод «Музыкальное движение» разработан в студии «Гептахор» в начале XX в. под влиянием свободного танца А. Дункан, но не продолжил ее традицию, а оформился в оригинальную педагогическую систему, которая развивается до сих пор [1; 2; 36].

«Гептахор» разработал свой уникальный метод целостного музыкально-эстетического воспитания личности, выходящий за рамки «узкой задачи обучения танцу». Основные положения и методика «Музыкального движения» вырабатывались на основе опыта работы танцевальных студий (для взрослых и детей) и в рамках музыкального воспитания в детских садах, а также на основе психологического осмысления [35] и описания данного метода как конкретной практики эстетического воспитания [1; 2; 23] с попыткой дать теоретическое обоснование методу [35; 36].

В методе «Музыкальное движение» главное — музыка, а движение, танец — средство ее активного

эстетического переживания, восприятия. Здесь музыка — на первом месте, а движение — в подчиненном положении. Цель подхода — развитие музыкальности у детей, способности «...переживать содержание музыкального процесса в его целостности» [1; 2, с. 7; 23]. Авторы метода подчеркивают, что музыка — это источник образности движений (другие источники не упоминаются или не принимаются во внимание). От особенностей музыки всецело зависит двигательный образ, который понимается как «...выразительная форма движения, воплощающего содержание музыки» [35, с. 149]. Чтобы переживание музыки в движении обрело эстетический характер, выбираются классические инструментальные произведения, доступные детскому восприятию [36; 25].

Здесь разработана система упражнений, в которой на определенные музыкальные фрагменты задаются определенные движения, выразительность которых специально «отрабатывается», чтобы «превратить тело в инструмент восприятия музыки... Только воспитав в себе ответ, подобный рефлекторному... танцовщик сможет полноценно “сделать то, что велит ему музыка”, и лишь тогда его движения обретут выразительность» [37, с. 62]. Сторонники «Музыкального движения» считали музыкально-ритмическое воспитание по методу Далькроза неэмоциональным, препятствующим формированию «правильного музыкально-двигательного рефлекса» [37, с. 63].

Необходимые двигательные навыки — готовность к движению, мышечное чувство, «дыхательность» — обеспечивают развитие выразительности движений и музыкально-двигательного образа в целом [1; 2; 23]. Средства его создания — свободно протекающие движения: пантомимические и естественные (шаги, бег, прыжки и др.). При отсутствии требований к выполнению движений по заданным канонам тем не менее последовательно отрабатывается рефлекторный двигательный отклик на музыку.

Стратегия данного подхода: от импровизации на звучащую музыку — через осмысление первичной эмоционально-моторной реакции — к поэтапному формированию целостного музыкально-двигательного образа (путем его уточнения, углубления), чтобы точнее воплотить содержание музыки [1; 35; 36; 23].

Эффективность развития творчества по методу «Музыкальное движение» определяется путем наблюдений педагогов (а в работе со взрослыми участниками используются также их самоотчеты).

Традиционный подход заложен в конце 60-х гг. XX в. (Н.А. Ветлугина [7]). В дальнейшем он был широко распространен в музыкальном воспитании в массовых детских садах. Н.А. Ветлугина говорит о свойственном танцевальному искусству отражении действительности в музыкально-двигательных образах; но — при переходе к детским «музыкально-ритмическим движениям» — она признает образность, сюжетность только для хороводов и детских музыкальных игр с пением, где словесные тексты иллюстрируются изобразительными движениями — вторичными по отношению к музыке и слову. Характеристика танца сводится только к использованию

плясовых движений и их комбинаторике; танец рассматривается лишь как средство активно-двигательного восприятия и передачи особенностей музыкального образа (темп, метроритм, общий характер), но не как самостоятельная художественная деятельность дошкольников [22].

Противоречивы определения творчества в танце. С одной стороны, оно «...проявляется в умении детей комбинировать знакомые элементы танца, создавать собственные движения, придумывать простой танец типа польки» [8, с. 122], а с другой, — в попытках передать свое отношение к музыке [8, с. 93]. О возможности танцевального творчества упоминается только применительно к детям подготовительной группы. Изящное, ритмичное исполнение танцевальных движений рассматривается, вероятно, как выразительность исполнения (хотя и не формулируется таким образом).

Стратегия подхода: сначала освоить технику и музыкально-ритмическое выполнение отдельных танцевальных движений; научиться воспроизводить их в плясках, композиции которых строятся как случайное чередование движений — без смысловых связей, только на основе сочетания с характером музыки; и лишь на основе этого опыта переходить к свободным танцевальным импровизациям под музыку.

В плясках (для разучивания и накопления танцевального опыта) использовалась плясовая музыка из 2–3 частей, согласно темпу-ритму, динамике, характеру и смене которых требовалось менять плясовые движения (каблучки, притопы, повороты и др.). Незначительное исключение (в 80-е гг.) составляли образные (характерные) пляски «петрушек», «снежинок» и т. п. [20], в которых дети одновременно воспроизводили одну и ту же выученную композицию движений с попытками передать характеры одинаковых персонажей, их, как правило, веселое настроение (без сюжета).

В творческих заданиях использовалась танцевальная музыка (русская народная, вальс), которая имела определенный характер (без развития музыкального образа); а ребенку предлагалось: «попляши, как хочешь» или «как подсказывает тебе музыка».

Практика показала: большинство детей, справляясь с задачей на воспроизведение движений по показу и словесной инструкции, были беспомощными в ситуации творческой задачи [23].

Авторский подход создан в конце 1980-х гг. в рамках экспериментального исследования [20] как альтернатива традиционному подходу — с последующим изданием методического пособия [21; 22].

Авторский подход тоже не был лишен противоречий: танец рассматривался как вид музыкального движения [20, с. 7]. Кроме того, несмотря на упоминание двух положений Л.С. Выготского — о природе детского воображения и игре как «корне» творчества [20, с. 15], — культурно-историческая теория в целом не рассматривалась как методологическая основа. Сейчас всё это требует уточнений.

Все же ряд положений этого подхода весьма продуктивны. Показаны возможности детского танца передавать с помощью танцевальных и пантомими-

ческих движений взаимоотношения, переживания разнохарактерных персонажей, обусловленные развитием сюжета. Движения в танце рассматриваются как главное средство передачи образного содержания (при отсутствии словесных текстов, театральных костюмов и других «вспомогательных» средств). Источниками образности танца являются образы окружающей действительности и возможности языка движений художественно их воплотить. Условия для этого: использование сюжетного танца с заданной ображаемой ситуацией и упражнений с элементами сюжета; музыка для сюжетных танцев и упражнений, построенная по принципу музыкальной драматургии; освоение способов парного взаимодействия партнеров — в зависимости от характеров персонажей, образы которых передают дети согласно ролям и совместно воплощаемому сюжету; а также словарь движений с описанием обобщенно-образных значений танцевальных и пантомимических движений [20; 22; 23]. Под обобщенно-образными значениями движений понимается образное содержание, которое (потенциально) может быть выражено тем или иным элементом, жестом в составе целостного танцевального движения. Например, «каблучки» (выставление ноги на пятку) могут выражать залихватский задор, хвастовство, «подковыривание» (насмешку), механичность, угловатость и др., — конкретные смыслы определяются сочетанием этого элемента с особенностями позы, положениями или движениями рук, мимикой и др. (см. рисунок).



Рис. «Каблучки» (выставление ноги на пятку) как выразительный элемент различных образных смыслов

Творчество в танце понимается как импровизация — одновременное сочинение и исполнение музыкально-двигательных образов. Такое разделение, как и определение содержания каждого из этих видов детского танцевального творчества, было предложено впервые [18; 20]. Сочинительское творчество — это воплощение образов посредством языка движений, осуществляемое способами, не знакомыми детям по обучению. Его компоненты: выбор движений, элементов, подходящих по смыслу (сюжета танца и музыки); оригинальность, вариативность движений, их сочетаний; своеобразие траекторий перемещения в пространстве, — при условии соответствия развитию музыкального образа, сюжета, действия персонажа, в том числе во взаимодействии с партнером [21, с. 16–17; 19]. Исполнительское творчество — это выразительность, артистичность, эмоциональное проживание музыкально-двигательных образов, индивидуальная манера перевоплощения в образы персонажей [18; 21; 23].

Творчество понимается не только как результат, но и как метод обучения (начиная со средней группы): «сотворчество» педагога с детьми в совместном импровизационном танце с характерной пластикой какого-либо персонажа; фрагменты творчества в простых упражнениях с элементами сюжета; позже с дополнениями и усложнениями они используются в композициях сюжетных этюдов и спектаклей (в старшем возрасте) [22].

Стратегия подхода: от знакомства с обобщенно-образными значениями танцевальных, пантомимических движений — к осмысленному их выбору и эмоциональному проживанию в упражнениях, этюдах — для передачи отношений, характеров персонажей, согласно ролям, сюжету танца и особенностям музыки, и далее — к танцевальной импровизации музыкально-пластического, танцевального образа, где сочетание движений в связные последовательности «направляется» логикой образа-персонажа, контекстом воображаемой ситуации и особенностями музыкальной драматургии [23].

Освоение техники движений не предшествует развитию выразительности, а следует за ней: смысл формирует характер выполнения движения [23].

Впервые в рамках педагогического исследования была разработана диагностика особенностей танцевального творчества дошкольников, что позволило доказать прямую значимую связь осмысленного владения языком движений в передаче образного содержания танца и продуктивного воображения, уровней сочинительского и исполнительского видов танцевального творчества дошкольников [20, с. 8].

Современные тенденции в подходах к танцевальному творчеству дошкольников

За последние четверть века в отечественном дошкольном образовании произошли значительные изменения: разработка вариативных программ, стандартов дошкольного образования; развитие дополнительного образования, распространение хореографических студий для детей, в том числе дошкольников; развитие инновационного движения практиков и др. Открылся доступ к переводной литературе по телесным, танцевальным практикам, с попытками адаптировать их к возможностям детей. Все это повлияло на современные подходы к развитию танцевального творчества дошкольников.

Сравнительно новый (2022 г.) учебник по теории и методике музыкального воспитания дошкольников [33] отражает современные тенденции в понимании природы детского танца и танцевального творчества дошкольников. Его авторы продолжают отстаивать основные позиции традиционного подхода [33, с. 165], хотя влияние двух других подходов также имеет место. Так, признается образность танца, не ограниченная только особенностями музыки, указывается, что танец обладает своим выразительным языком, который детям надо осваивать с раннего детства. Однако это лишь декларируется без пояснений,

как именно это делать; детский танец по-прежнему рассматривается как вид музыкально-ритмических движений; отсутствуют характеристики природы детского танцевального творчества и др., — все вместе взятое говорит об эклектичности, противоречивости положений преобладающего ныне подхода к танцевальному творчеству дошкольников. Одна из основных причин этих проблем — отсутствие методологического руководства, за которое ратовал Л.С. Выготский [13, с. 292].

Некоторое влияние на отечественные подходы оказали тенденции, отраженные в зарубежных публикациях о творческом танце детей. Очень кратко охарактеризуем их (оставив подробный обзор для отдельной публикации).

Творчество и танцевальное образование все чаще становится объектом внимания зарубежных исследователей, полагающих, что танцевальное образование играет решающую роль в развитии детского творчества; на международном уровне растет сообщество исследователей танцевального образования [41; 42]. Имеет место широкий спектр «методологических» подходов, которые понимаются как совокупность методов исследования (включая диагностические, педагогические) и различающихся по основаниям определений креативности — когнитивным, психологическим, социокультурным и др. [41]. Наиболее часто цель исследований — изучение влияния танцевального образования на развитие личности ребенка с целью повышения его успеваемости, мотивации к учению и творчеству; т. е. танец рассматривается как психотерапевтическое средство (что отчасти перекликается с позицией отечественных сторонников подхода «Музыкальное движение» [1; 2]). Большое внимание уделяется педагогическим практикам танцевального обучения и творчества, а также подготовке учителей танцевального образования. Детский творческий танец рассматривается как средство самовыражения ребенка под музыку, способствующее физическому, интеллектуальному, эстетическому развитию и высвобождению ресурсов для проявления инициативы и продуктивной активности в обществе сверстников.

В обучении танцам дошкольников в детском саду больше рассматриваются не теоретические основания, а «эффективные стратегии развития детского творчества» [42, с. 133], среди которых — развитие способности к подражанию (с опорой на образец взрослого, анализом процесса танцевальных движений, их различий по силе, амплитуде, ритму и др.), обогащение творческого воображения детей; развитие музыкального восприятия детей; сочетание танцевального образования с увлекательными для детей приемами развития творческих способностей [42].

В целом, можно сказать, что при большом внимании зарубежных исследователей к детскому творческому танцу методологические основания их исследований не отличаются единством теоретических подходов. Видимо, психологический кризис, об историческом смысле которого писал Л.С. Выгот-

ский [13], продолжается и весьма ярко проявляется в теоретических вопросах о детском танцевальном творчестве.

Решение проблем танцевального творчества детей в современном отечественном дошкольном образовании видится не только в разработке целостной теории, но и в распространении методики, соответствующей этой теории, которое предполагает как подготовку методических пособий, так и обучение педагогов, музыкальных руководителей ДОО. Однако формулирование целостной теории — первый и ключевой шаг на этом пути.

Выводы

Противоречия, присущие каждому из трех отечественных подходов к теории танцевального творчества дошкольников, указывают на недостаточность разработки в каждом из них целостного методологического основания.

Применение положений культурно-исторической психологии в анализе этих подходов показало ее продуктивность и возможность использования в качестве системной методологической основы для решения проблем теории и практики танцевального творчества дошкольников.

Обнаружена необходимость разработки сбалансированной, непротиворечивой теории танцевального творчества дошкольников на методологической основе культурно-исторической психологии, система положений которой задает направление и базовые позиции такой теории. Так, детское танцевальное творчество следует понимать как отражение образов действительности на основе связи воображения и эмоций при импровизационном действии посредством языка движений в мнимой ситуации с двойным аффективным планом, при обязательных условиях: сюжетного построения танцев с взаимодействием («диалогом») разнохарактерных персонажей посредством языка танцевальных и пантомимических движений; подбора для таких танцев музыкальных произведений, отражающих развитие (драматургию) танцевальных образов.

Танцевальное творчество дошкольников — это самостоятельная художественная деятельность, не ограниченная только задачами активного восприятия музыки и развития музыкальности движений. При импровизационном характере танцевального творчества дошкольников важно различать два вида: сочинительское и исполнительское, каждый из которых получает интенсивное развитие при осмысленном освоении детьми языка танцевальных и пантомимических движений как главного выразительного средства танца.

Литература

1. Айламазьян А.М. Практика музыкального движения как метод самопознания и развития творческой личности // Национальный психологический журнал. 2019. № 4(36). С. 114–127. DOI:10.11621/npj.2019.0411
2. Айламазьян А.М. Свободный танец как культурно-историческая практика импровизации // Национальный психологический журнал. 2021. № 1(41). С. 175–192. DOI:10.11621/npj.2021.0114
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л.: Музыка, 1973. 142 с.
4. Боякова Е.В. Научная школа Н.А. Ветлугиной // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. 2017. № 2. С. 152–160. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/boyakova_152-160.pdf?ysclid=ldpwaugl17498689441 (дата обращения: 18.04.2023).
5. Ванслов В.В. Статьи о балете. Л.: Музыка, 1980. 191 с.
6. Васенина Е. Танец как отражение действительности: к вопросу формирования языка // Балет. 2012. Том 177. № 6. С. 24–25.
7. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М.: Просвещение, 1968. 415 с.
8. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания дошкольника: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1983. 255 с.
9. Волконский С.М. Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста (по Дельсарту). М.: ЛЕНАНД, 2022. 248 с.
10. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. 3-е изд. СПб.: Перспектива, 2021. 125 с.
11. Выготский Л.С. Гастроли Е.В. Гельцер // Наш понедельник. 1922. С. 4.

References

1. Ailamaz'yan A.M. Praktika muzykal'nogo dvizheniya kak metod samopoznaniya i razvitiya tvorcheskoi lichnosti [The practice of musical movement as a method of self-discovery and development of a creative personality]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2019, no. 4(36), pp. 114–127. DOI:10.11621/npj.2019.0411 (In Russ.).
2. Ailamaz'yan A.M. Svobodnyi tanets kak kul'turno-istoricheskaya praktika improvizatsii [Free dance as a cultural and historical practice of improvisation]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2021, no. 1(41), pp. 175–192. DOI:10.11621/npj.2021.0114 (In Russ.).
3. Asafev B.V. Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii [Selected articles on music prosveshchenie and education]. Leningrad: Muzyka, 1973. 142 p. (In Russ.).
4. Boyakova E.V. Nauchnaya shkola N.A. Vetluginoi [N.A. Vetlugina's scientific school]. *Pedagogika iskusstva: setevoi elektronnyi nauchnyi zhurnal [Pedagogy of art: online electronic scientific journal]*, 2017, no. 2, pp. 152–160. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/boyakova_152-160.pdf?ysclid=ldpwaugl17498689441 (Accessed 18.04.2023). (In Russ.).
5. Vanslov V.V. Stat'i o balete [Articles about ballet]. Leningrad: Muzyka, 1980. 191 p. (In Russ.).
6. Vasenina E. Tanets kak otrazhenie deistvitel'nosti: k voprosu formirovaniya yazyka [Dance as a reflection of reality: on the issue of language formation]. *Balet [Ballet]*, 2012. Vol. 177, no. 6, pp. 24–25. (In Russ.).
7. Vetlugina N.A. Muzykal'noe razvitie rebenka [Musical development of a child]. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 415 p. (In Russ.).

12. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
13. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1 / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.
14. *Выготский Л.С.* К вопросу о психологии творчества актера // Собр. соч.: в 6 т. Т. 6 / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. С. 319–328.
15. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: АСТ; Астрель, 2010. 671 с.
16. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Юрайт, 2023. 414 с.
17. *Голейзовский К.Я.* Образы русской народной хореографии. М.: Искусство, 1964. 367 с.
18. *Горшкова Е.В.* Музыкальное движение и слово в создании танцевального образа // Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под ред. Л.А. Венгера. М.: ИНТОР, 1996. С. 117–127.
19. *Горшкова Е.В.* О развитии образно-пластического творчества у дошкольников: вопросы теории и практики // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 7. С. 29–37.
20. *Горшкова Е.В.* Обучение языку движений как средство формирования у дошкольников музыкально-двигательного творчества: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1989. 251 с.
21. *Горшкова Е.В.* От жеста к танцу. Методика и конспекты занятий по развитию у детей 5–7 лет творчества в танце: метод. пособие. М.: Гном и Д, 2002. 120 с.
22. *Горшкова Е.В.* Проблемы теории развития танцевального творчества дошкольников: возможности решения // Наука и образование: материалы II Международной научно-практической конференции «Ценностные основания современного образования: новые концепты, результаты и практики» / Науч. ред. Е.А. Полева [и др.]. Томск: ТГПУ, 2022. С. 56–61.
23. *Горшкова Е.В.* Возможности цифровизации в развитии танцевального творчества дошкольников: культурно-исторический подход // Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках: материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии, посвященного памяти Ж.М. Глозман / Под ред. Т.Э. Сизиковой, Г.С. Чесноковой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. С. 105–117.
24. *Гуревич Л.Я.* О природе художественных переживаний актера на сцене. Изд. стереотип. М.: Книжный дом «Либроком», 2021. 62 с.
25. *Добровольская Г.* Танец. Пантомима. Балет. М.: Искусство, 1975. 128 с.
26. *Дункан А.* Айседора Дункан / Ред. С.П. Снежко. Киев: Мистецтво, 1989. С. 16–26.
27. *Запорожец А.В.* Избр. психологические труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
28. *Королева Э.А.* Ранние формы танца. Кишинев: Штиинца, 1977. 215 с.
29. *Красовская В.М.* История русского балета. [Москва]: Планета музыки, 2021. 312 с.
30. *Лопухов Ф.В.* Хореографические откровения. М.: Искусство, 1972. 215 с.
31. *Маркс К.* Экономические рукописи 1857–1859 гг. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46. Ч. I. М.: Политиздат, 1968. С. 3–508
32. Музыка и хореография современного балета. Л.: Музыка, 1974. 294 с.
8. *Vetlugina N.A., Keneman A.V.* Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya doshkol'nika: uchebnoe posobie [Theory and methodology of musical education of preschool children: textbook]. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 255 p. (In Russ.).
9. *Volkonskii S.M.* Vyzritel'nyi chelovek. Stsenicheskoe vospitanie zhesta (po Del'sartu) [An expressive person. Stage education of gesture (according to Delsarte)]. Moscow: LELAND, 2022. 248 p. (In Russ.).
10. *Vygotskii L.S.* Vobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood]. 3-e izd. Saint Petersburg: "Perspektiva" Publ., 2021. 125 p. (In Russ.).
11. *Vygotskii L.S., Gastrol'i E.V., Gel'tser E.V.* Gel'tser's tour]. *Nash ponedel'nik [Our Monday]*, 1922, p. 4. (In Russ.).
12. *Vygotskii L.S.* Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [The game and its role in the mental development of the child]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1966, no. 6, pp. 62–68. (In Russ.).
13. *Vygotskii L.S.* Istoricheskiy smysl psikhologicheskogo krizisa [The historical meaning of the psychological crisis]. In *Luriya A.R., Yaroshevskii M.G. (eds.), Sbornik sochinenii: v 6 t. T. 1 [Collected works: in 6 vol. Vol. 1]*. Moscow: Pedagogy, 1982, pp. 291–436. (In Russ.).
14. *Vygotskii L.S.* K voprosu o psikhologii tvorchestva aktera [To the question of the psychology of the actor's creativity]. In *Yaroshevskii M.G. (ed.), Sbornik sochinenii: v 6 t. T. 6 [Collected works: in 6 vol. Vol. 6]*. Moscow: Pedagogy, 1984, pp. 319–328. (In Russ.).
15. *Vygotskii L.S.* Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow: AST, Astrel, 2010. 671 p. (In Russ.).
16. *Vygotskii L.S.* Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]. Moscow: Yurait, 2023. 414 p. (In Russ.).
17. *Goleizovskii K.Ya.* Obrazy russkoi narodnoi khoreografii [Images of Russian folk choreography]. Moscow: Iskusstvo, 1964. 367 p. (In Russ.).
18. *Gorshkova E.V.* Muzykal'noe dvizhenie i slovo v sozdanii tantseval'nogo obraza [Musical movement and word in creating a dance image]. In *Venger L.A. (ed.), Slovo i obraz v reshenii poznatel'nykh zadach doshkol'nikami [Word and image in solving cognitive tasks by preschoolers]*. Moscow: INTOR, 1996, pp. 117–127. (In Russ.).
19. *Gorshkova E.V.* O razvitii obrazno-plasticheskogo tvorchestva u doshkol'nikov: voprosy teorii i praktiki [On the development of figurative and plastic creativity in preschoolers: questions of theory and practice]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Modern preschool education. Theory and practice]*, 2017, no. 7, pp. 29–37. (In Russ.).
20. *Gorshkova E.V.* Obuchenie yazyku dvizhenii kak sredstvo formirovaniya u doshkol'nikov muzykal'no-dvigatel'nogo tvorchestva. Diss. kand. ped. nauk [Teaching the language of movements as a means of forming musical-movement creativity in preschool children]. Moscow, 1989. 251 p. (In Russ.).
21. *Gorshkova E.V.* Ot zhesta k tantsu. Metodika i konspyky zanyatii po razvitiyu u detei 5–7 let tvorchestva v tantse: metodicheskoe posobie [From gesture to dance. Methods and summaries of classes on the development of creativity in dance in children 5–7 years old: a methodological guide]. Moscow: Gnom iD, 2002. 120 p. (In Russ.).
22. *Gorshkova E.V.* Problemy teorii razvitiya tantseval'nogo tvorchestva doshkol'nikov: vozmozhnosti i resheniya [Problems of the theory of the development of preschoolers' dance creativity: solution and possibilities]. In *Poleva E.A. (eds.), Nauka i obrazovanie: materialy Vtoroy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Tsenostnye osnovaniya sovremennogo obrazovaniya: novye*

33. Радынова О.П., Комиссарова Л.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник для вузов / Под общ. ред. О.П. Радыновой. 3-е изд, испр. и доп. М.: Юрайт, 2022. 293 с.
34. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: АСТ, 2021. 960 с.
35. Руднева С.Д., Пасынкова А.В. Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения // Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Ред.-сост. В.Ю. Баскаков. М.: Смисл, 2000. С. 156–165.
36. Руднева С. Д., Фиш Э. М. Музыкальное движение. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Изд. центр «Гуманитарная академия», 2000. 320 с.
37. Сироткина И. Свободный танец в России: История и философия. М.: Новое литературное обозрение, 2021. 424 с.
38. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. Вып. 11: Вопросы художественного воспитания / Отв. ред. Т.Л. Беркман. М.; Л., 1947. С. 7–26.
39. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 93–112. DOI:10.17759/chp.2016120306
40. Дидро Д. Парадокс об актере: учеб. пособие. СПб.: Лань; Планета музыки, 2020. 64 с.
41. Chappell K., Hathaway C. Creativity and Dance Education Research. Oxford Research Encyclopedia of Education. New York: Oxford University Press, 2018. DOI:10.1093/ackp/9780190264093.013.386
42. Xu Wen. Effective Strategies for Cultivating Children's Creativity in Kindergarten Dance Teaching. 2nd International Conference on Humanities, Arts, Management and Higher Education. 2023. P. 133–136. DOI:10.25236/ichamhe.2023.031
- kontsepty, rezul'taty i praktiki* [Science and Education: materials of the Second International Scientific and Practical Conference "Value foundations of Modern Education: new concepts, results and practices"]. Tomsk: TGPU, 2022, pp. 56–61. (In Russ.).
23. Gorshkova E.V. Vozmozhnosti tsifrovizatsii v razvitiit tantseval'nogo tvorchestva doshkol'nikov: kul'turno-istoricheskii podkhod [Possibilities of digitalization in the development of preschoolers' dance creativity: a cultural and historical approach]. In Sizikova T.E., Chesnokova G.S. (eds.), "L.S. Vygotskii i A.R. Luriya: kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i voprosy tsifrovizatsii v sotsial'nykh praktikakh": materialy mezhdunarodnogo kongressa po kul'turno-istoricheskoi psikhologii, posvyashchennogo pamyati Zh.M. Glzman [“L.S. Vygotsky and A.R. Luria: cultural and historical psychology and issues of digitalization in social practices”]: materials of the International Congress on Cultural and Historical Psychology dedicated to the memory of J.M. Glzman]. Novosibirsk: Publishing house of NGPU, 2022, pp. 105–117. (In Russ.).
24. Gurevich L.Ya. O prirode khudozhestvennykh perezhivaniia aktera na stsene [About the nature of an actor's artistic experiences on stage]. Moscow: Book house "Librocom", 2021. 62 p. (In Russ.).
25. Dobrovol'skaya G. Tanets. Pantomima. Balet [Dance. Pantomime. Ballet.]. Moscow: Iskusstvo, 1975. 128 p. (In Russ.).
26. Dulkan A. Aisedora Dulkan [Isadora Duncan]. In Snezhko S.P. (ed.), Kiev: Mistetstvo, 1989, pp. 16–26. (In Russ.).
27. Zaporozhets A.V. Izbr. psikhologicheskie trudy: v 2 t. T. 1 [Selected Psychological Works: in 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p. (In Russ.).
28. Koroleva E.A. Rannie formy tantsa [Early forms of dance]. Kishinev: Publ. house "Shtiintsa", 1977. 215 p. (In Russ.).
29. Krasovskaya V.M. Istoriya russkogo baleta [History of Russian ballet]. Moscow: Planeta Muzyki, 2021. 312 p. (In Russ.).
30. Lopukhov F.V. Khoreograficheskie otkrovennosti [Choreographic frankness]. Moscow: Iskusstvo, 1972. 215 p. (In Russ.).
31. Marks K. Ehkonomicheskie rukopisi 1857–1859 g. [Economic manuscripts of 1857–1859]. Marks K., Ehngel's F. Sochineniya: T. 46. Ch. I [Marx K., Engels F. Op. Vol. 46. Ch. I]. Moscow: Politizdat, 1968, pp. 3–508. (In Russ.).
32. Muzyka i khoreografiya sovremennogo baleta [Music and choreography of modern ballet]. Leningrad: Muzyka, 1974. 294 p. (In Russ.).
33. Radynova O.P., Kovissarova L.N. Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya detei doshkol'nogo vozrasta: uchebnik dlya vuzov [Theory and methodology of musical education of preschool children: textbook for universities]. Radynova O.P. (ed.). Moscow: Yurait, 2022. 293 p. (In Russ.).
34. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Moscow: AST, 2021. 960 p. (In Russ.).
35. Rudneva S.D., Pasyukova A.V. Opyt raboty po razvitiyu ehsteticheskoi aktivnosti metodom muzykal'nogo dvizheniya [Work experience on the development of aesthetic activity by the method of musical movement]. In Baskakov V.Yu. (ed.), *Khrestomatiya po telesno-orientirovannoi psikhoterapii i psikhotekhnike* [Textbook on body-oriented psychotherapy and psychotechnics]. Moscow: Smysl, 2000, pp. 156–165. (In Russ.).
36. Rudneva S.D., Fish E.M. Muzykal'noe dvizhenie [Musical movement]. 2-e izd. Saint Petersburg: Publ. Center "Gumanitarnaya Akademiya", 2000. 320 p. (In Russ.).

37. Sirotkina I. Svobodnyi tanets v Rossii: Istoriya i filozofiya [Free dance in Russia: History and Philosophy]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2021. 424 p. (In Russ.).
38. Teplov B.M. Psikhologicheskie voprosy khudozhestvennogo vospitaniya [Psychological issues of artistic education]. In Berkman T.L. (ed.), Izvestiya APN RSFSR. Vyp. 11: Voprosy khudozhestvennogo vospitaniya [Proceedings of the APS RSFSR. Vol. 11: Issues of artistic education]. Moscow, Leningrad, 1947, pp. 7–26. (In Russ.).
39. Elkonin B.D. Posrednicheskoe Deistvie i Razvitie [Intermediary Action and Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 93–112 DOI:10.17759/chp.2016120306 (In Russ.).
40. Didro D. Paradoks ob aktere: uchebnoe posobie [The paradox of the actor: a textbook]. Saint Petersburg: Lan' Pabl.: Planeta Musyki, 2020. 64 p. (In Russ.).
41. Chappell, K., Hathaway, C. Creativity and Dance Education Research. Oxford Research Encyclopedia of Education. New York: Oxford University Press, 2018. DOI:10.1093/akp/9780190264093.013.386
42. Xu Wen. Effective Strategies for Cultivating Children's Creativity in Kindergarten Dance Teaching. Second International Conference on Humanities, Arts, Management and Higher Education, 2023, pp. 133–136. DOI:10.25236/ichamhe.2023.031

Информация об авторах

Горшкова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Information about the authors

Elena V. Gorshkova, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Получена 01.05.2023
Принята в печать 11.12.2023

Received 01.05.2023
Accepted 11.12.2023

Вариации на тему развивающего обучения

М.А. Степанова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

В статье с позиций культурно-исторической методологии поднимается проблема развивающего обучения (образования): его истоков и научных оснований; ведущих принципов; получивших распространение практических систем обучения. Автором поставлена исследовательская задача обнаружения общих и специфических особенностей существующих моделей развивающего обучения, а также поиска возможных точек пересечения, как их теоретических обоснований, так и практических рекомендаций при организации реального школьного обучения. Высказано предположение о наличии единой, базирующейся на идеях Л.С. Выготского о соотношении обучения и умственного развития системе развивающего образования, которая получила свое конкретное воплощение в различных теоретических подходах и практических моделях. Предпринята попытка сравнительного анализа подходов к решению проблемы соотношения обучения и умственного развития П.Я. Гальпериним, исследовательскими коллективами под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, под руководством Л.В. Занкова. Специальное внимание уделено исследованиям В.В. Репкина по психологической организации учебного материала, которые иллюстрируют взаимопроникновение двух подходов: представлений П.Я. Гальперина о развивающем эффекте обучения и теории учебной деятельности В.В. Давыдова. Высказанная автором гипотеза нуждается в тщательной теоретической и экспериментальной проверке, которая не только будет иметь узко научное значение, но и определять направления изменений содержания школьного обучения в соответствии с психологическими закономерностями усвоения.

Ключевые слова: проблема соотношения обучения и умственного развития П.Я. Гальперина; система культурно-исторической психологии Л.С. Выготского; теория поэтапного развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова; дидактическая система Л.В. Занкова.

Для цитаты: Степанова М.А. Вариации на тему развивающего обучения // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 78–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190408>

Variations on the Subject of Developmental Education

Marina A. Stepanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

The article raises the problem of developmental teaching (education) from the standpoint of cultural-historical methodology, the origins and scientific foundations of its basic principles and widespread practical systems. The author's aim is to discover the general and specific features of existing models of developmental instruction, both theoretical justifications and practical recommendations for the organization of real school education. It is suggested that there is one system of developmental education based on the ideas of L.S. Vygotsky about the correlation between education and mental development and there are various theoretical approaches and practical models based on it. We tried to compare different attitudes to the correlation between education and mental development. We analyzed work made by Galperin, by research teams led by Elkonin and Davydov, and by research teams led by L.V. Zankov. Special attention is paid to Repkin's research on the psychological organization of educational material, it illustrates the interpenetration of two approaches: Galperin's ideas about the developmental effect of instruction and Davydov's theory of learning activity. The author's hypothesis needs a theoretical and experimental verification, which will have not only a narrow scientific value, but also determine the directions of changes in the content of school education in accordance with the psychological laws of assimilation.

Keywords: the correlation between education and mental development, Vygotsky's cultural-historical psychology, Galperin's theory of the gradual formation of mental actions and concepts, Elkonin and Davydov's system of developmental instruction, Zankov's didactic system.

For citation: Stepanova M.A. Variations on the Theme of Developmental Education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 78–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190408>

Наука хорошо учиться — одна из самых таинственных областей человеческой жизни.

С. Соловейчик. «Учение с увлечением»

Чуть более четверти века назад увидела свет статья В.В. Давыдова «О теориях развивающего обучения» [13], само название которой невольно побуждает к размышлениям как о неоднозначности самого феномена развивающего обучения, так и о разнообразии и возможной противоречивости описывающих его подходов. По убеждению В.В. Давыдова, «...многие теоретические и практические проблемы современной педагогической психологии и психологической педагогики могут быть успешно решены в зависимости от того, насколько серьезно и глубоко разрабатываются проблемы развивающего обучения» [13, с. 8]. В то же время В.В. Давыдов замечает, что «...педагоги-ученые, учителя и методисты не имеют достаточно четких представлений о развивающем обучении, о различных его видах и формах, более того — у них отсутствуют ясные представления об *основных теориях*, так или иначе трактующих вопрос об отношении и возможной связи обучения и развития школьников» (курсив наш. — М.С.) [13, с. 8]. Обращаясь к сказанному В.В. Давыдовым, можно лишь добавить, что за прошедшие годы ситуация не изменилась, к тому же набирает силу еще одна тенденция — растет число тех, кто с легкостью причисляет себя к сторонникам развивающего обучения без достаточных на то оснований. Сформулированное Л.С. Выготским положение о кризисе психологии первой четверти XX века [5], проявляющемся в противоречии между наукой и практикой, а далее уточненное Ф.Е. Василюком до утверждения о кризисе нашей науки конца XX века [4], когда наука и практика живут параллельной жизнью, сегодня звучат едва ли более актуально, чем во времена Л.С. Выготского и его последователей.

В сложившейся ситуации вопрос о принципах, критериях и отличительных чертах развивающего обучения становится особенно значимым. Пожалуй, не будет большим преувеличением сказать, что в первую очередь это необходимо именно занятым в образовании психологам [смю, например: 34], поскольку последующий выбор в пользу тех или иных методик обучения в немалой степени будет зависеть и от обнаруженного ими развивающего эффекта (или его отсутствия) педагогической системы. На это обратил внимание В.П. Зинченко, анализируя накопленный опыт совместной работы: «...работа над теорией и практикой развивающего обучения,

даже независимо от его эффективности, является достойным примером сотрудничества педагогов и психологов... Чувства вины и ответственности за неудачи и радости за успехи испытывали обе стороны» [19, с. 11].

Проблеме развивающего обучения и посвящена данная публикация, направленная на обнаружение того общего, что объединяет его сторонников. Автор не претендует на всестороннее освещение этой имеющей принципиальное значение проблемы; наша задача более скромная, хотя и не такая простая, как это может изначально показаться, — разобраться в *основаниях и истоках развивающего обучения с позиций культурно-исторической методологии* и далее определить своеобразие существующих подходов. Эта общая задача предполагает следующее:

- определение научного источника развивающего обучения;
- обнаружение особенностей существующих подходов;
- поиск точек пересечения подходов.

Необходимо отметить, что в последних работах В.В. Давыдов обращался к понятию *развивающего образования*, которое «...связывает воедино развивающее обучение и развивающее воспитание» [15, с. 82]. Это было обусловлено, с одной стороны, исследованием вопросов не только обучения, но и воспитания: «...если вы кого-то воспитываете, то, значит, в этом воспитании вы чему-то и обучаете» [15, с. 80], — а с другой — разработкой вопросов преемственности между дошкольным и школьным образованием [16]. В нашем последующем изложении эти два понятия — «развивающее обучение» и «развивающее образование» — будут использоваться как синонимы.

Истоки развивающего обучения

Истоки развивающего обучения (образования) и как теоретического подхода, и как образовательной системы восходят к поставленной Л.С. Выготским проблеме соотношения обучения и умственного развития, к которой он подходит исторически и анализирует три возможных подхода к ее решению. В одних теориях обучение и развитие выступают как два независимых друг от друга процесса. В других теориях обучение и развитие отождест-

вляются: шаг в обучении соответствует шагу в развитии — ребенок развит настолько, насколько обучен. Наконец, третья группа теорий пытается объединить две точки зрения, и развитие понимается дуалистически: есть развитие как созревание и есть развитие как обучение.

Этим теориям Л.С. Выготский противопоставляет свою, согласно которой обучение и развитие — не два независимых процесса или один и тот же процесс; существует «единство (курсив наш. — М.С.), но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития» [6, с. 389]. Неверно ни отождествлять процессы обучения и развития, ни предполагать, что процесс развития совершается независимо от процесса обучения. Л.С. Выготский утверждает, что между обучением и развитием существуют сложные отношения: «...обучение не есть развитие, но, правильно организованное, ... вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [6, с. 388].

Как напутствие потомкам звучат его слова: «Проследить возникновение и судьбу внутренних линий развития, возникающих в связи со школьным обучением, и составляет *прямую задачу педологического анализа педагогического процесса*» (курсив наш. — М.С.) [6, с. 389].

Л.С. Выготский не только предложил новый взгляд на проблему обучения и психического развития, но и подчеркнул его качественное своеобразие. Если с традиционной точки зрения усвоение нового слова или овладение новой операцией знаменует окончание процессов его развития, то с новой точки зрения, наоборот, только с этого момента и начинается развитие. Однако не всякое обучение пробуждает к жизни процессы развития; оно только тогда становится подлинным, когда забегает вперед развития, иначе говоря, находится в зоне ближайшего, а не актуального развития ребенка. Введение Л.С. Выготским понятия зоны ближайшего развития оказалось революционным для психологии: это — «лучшее, наиболее прямое доказательство ведущей роли обучения в развитии мышления» [11, с. 310], отмечали П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин.

Типы учения и умственное развитие

Опираясь на представления Л.С. Выготского, П.Я. Гальперин специальное внимание уделил вопросу влияния обучения на умственное развитие ребенка. По справедливому замечанию И.М. Ариевича, выполненные П.Я. Гальпериным исследования позволили выявить «*механизм* человеческого учения и развития» (курсив наш. — М.С.) [2, с. 58].

П.Я. Гальперин обратил внимание на то, что традиционное обучение предполагает контроль главным образом по конечному результату, к которому ученик приходит ощупью, что и объясняет разброс в

школьной успеваемости. Нужно специально сказать, что П.Я. Гальперин уже в самых первых публикациях по теории поэтапного формирования умственных действий подчеркивал, что различия в способностях существуют, но они не должны служить оправданием педагогического брака [7].

Актуальным, по мнению П.Я. Гальперина, явилось выяснение «...условий, при наличии которых ученик будет действовать так, «как надо», и неизбежно придет к заранее намеченным результатам» [9, с. 3—4]. Эта система условий получила название *планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий* и включала в себя четыре большие группы условий:

- формирование адекватной мотивации действий ученика;
- обеспечение правильного выполнения нового действия;
- воспитание его желаемых свойств;
- формирование действия в желаемой форме.

Благодаря такой организации процесса обучения новое действие образуется значительно быстрее и легче, чем при традиционных формах обучения. Преимущества нового метода обучения были продемонстрированы на разном предметном материале: написание букв, начальные понятия грамматики, начальные физические и математические понятия и др.

Однако хорошо известно, что далеко не всякое обучение отвечает этим требованиям. Поэтому П.Я. Гальперин выделил три типа учения, каждый из которых отличается «...своей ориентировкой в предмете, своим ходом процесса учения, качеством его результатов и отношением детей к процессу и предмету учения» [9, с. 30].

Неполная ООД при *I типе учения*, отсутствие значительной части условий, необходимых для правильного выполнения нового действия, становятся причиной проб и ошибок. Последние возникают там, где нет указаний или ориентиров; само действие ориентируется субъектом только на заданный конечный результат. Самостоятельное возмещение недостающих условий всегда неполно, что и ведет к большому разбросу в успеваемости. Правильное действие возникает случайно. При таком обучении интерес к процессу учения остается внешним, не имеющим отношения к познанию; это обуславливает его направленность и устойчивость. У большинства детей, обучающихся по I типу учения, происходит накопление узких предметных знаний и умений. Развитие мышления и способностей происходит как бы помимо обучения.

Обучение по *II типу* предполагает получение полных ориентиров для отдельного действия в готовом виде, что практически исключает пробы и ошибки. Планомерное воспитание желаемых свойств позволяет достичь намеченных результатов без существенного разброса успеваемости. Такое обучение опирается на характеристики отдельных конкретных объектов, и перенос на новые объекты или новые условия ограничен их внешним сходством. Главным недостатком этого типа учения является формирова-

ние у учеников установки на готовое знание, а не на открытие неизвестного, что воспитывает не содержательный, а прикладной интерес к знанию.

При обучении по *III тину* объект раскрывается не изолированно и не только в своем отличии от других, а как частное явление общей системы. Схема ориентировки составляется в результате предварительного самостоятельного исследования объектов данной области. Овладение ребенком методом исследования открывает неограниченные перспективы, как неограниченна сама познаваемая действительность. П.Я. Гальперин специально подчеркивает, что *III* тип ориентировки требует глубокой переработки учебных предметов, что обуславливает главную трудность в его реализации.

Главное в *III* типе учения — возбуждение познавательной деятельности, укрепление и развитие познавательного интереса, что своим следствием имеет исключение других видов мотивации. «Для ученика, обладающего методом успешного движения в предмете, последний раскрывается как безграничное поле продуктивной деятельности, результаты которой, даже только перспективные, приносят специфическое удовлетворение познавательной потребности» [8, с. 33]. Специфика такой собственно познавательной мотивации, возникающей в результате личностного включения ученика в процесс обучения, была очень точно описана У. Джемсом. Обращаясь к учителю, он писал: «...при обучении вы должны просто вызвать у ребенка такой интерес к тому, что вы намерены ему сообщить, чтобы никакой другой предмет не мог проникнуть в его сознание, затем представьте излагаемый предмет в такой выразительной форме, чтобы он навсегда запечатлелся в уме ученика; наконец, вселите в ребенка томительное желание узнать, что дальше вытекает из этого предмета» [17, с. 19].

Можно без преувеличения сказать, что П.Я. Гальперин открыл именно такой способ построения учебного предмета по *III* типу, когда особенности ориентировочной части формируемого действия не только обеспечивают высокий уровень его исполнения, но и способствуют появлению познавательного интереса.

П.Я. Гальперин ставит вопрос о связи типов учения с общим умственным развитием. При обучении по *I* типу между обучением и умственным развитием нет положительной связи, и умственное развитие не только не зависит от обучения, но, наоборот, обуславливает его возможности. При обучении по *II* типу также не обнаруживается влияния обучения на умственное развитие. И лишь в *III* типе учения налицо эффект общего развития, который проявляется не только в распространении усвоенных приемов на разделы того же предмета, но и в разных формах интеллектуальной деятельности. Объяснение этому П.Я. Гальперин видит в следующем: «...такое обучение вооружает ребенка четкими средствами различения и оценки внутреннего строения и свойств объектов и порождает сильнейший и все возрастающий интерес к их изучению» [9, с. 40]. Мощный развивающий эффект обучения по *III* типу «...представляется понятным и ... вполне естественным» [9, с. 40].

Однако этим вклад П.Я. Гальперина в психологическую науку не ограничивается. В толковании П.Я. Гальпериним проблемы соотношения обучения и умственного развития прослеживается психотехнический характер его подхода, укладывающегося в рамки психотехнической методологии Л.С. Выготского [36], что и позволяет рассматривать школьное обучение сквозь призму психотехнического подхода. П.Я. Гальперину удалось теоретически обосновать и экспериментально показать, как содержание и организация обучения определяют познавательное развитие ученика, иначе говоря, как педагог становится ответственным за интеллектуальные приобретения ребенка. Не будет преувеличением сказать, что разработанное П.Я. Гальпериним положение о типах учения оказалось в зоне ближайшего развития концепции Выготского и способствовало решению проблемы соотношения обучения и развития на конкретно-психологическом уровне.

Таким образом, теория П.Я. Гальперина, психотехническая по своему методологическому основанию, адекватна для «...психологического (в отличие от педагогического) анализа школьного обучения и последующей организации на его основе реального практического включения в процесс обучения» [36, с. 28]. Данное положение иллюстрирует возможность осуществления собственно *психологического* анализа учебного процесса в соответствии с пониманием его содержания Л.С. Выготским.

Развивающее обучение как образовательная практика

Сравнительный анализ подходов Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина к решению вопроса о соотношении обучения и умственного развития выступил предметом наших научных изысканий [см, например: 32, 33, 35], однако в данном случае с учетом поставленной проблемы развивающего обучения как педагогической системы самостоятельный интерес представляет обращение к работам В.В. Давыдова.

По мнению В.В. Давыдова, развернуто и на широкой экспериментальной основе гипотезу Л.С. Выготского о развивающем обучении начали проверять с конца 50-х гг. XX века два научно-практических коллектива — коллектив Л.В. Занкова и коллектив Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. В.В. Давыдов писал: «Оба эти коллектива результаты своей многолетней экспериментальной работы смогли перенести в практику массовой школы и оформили их в виде целостных систем развивающего обучения» [13, с. 13].

Опираясь на гипотезу Л.С. Выготского об источниках и психологических закономерностях развития ребенка, периодизацию детского развития Эльконина, Давыдов поставил задачу «...установить роль и значение младшего школьного возраста в общей системе детских возрастов» [13, с. 13] и обнаружил, что традиционное начальное образование не создает зон их ближайшего развития, а всего лишь

закрепляет и тренирует возникшие в дошкольном возрасте психические функции. Он поставил задачу организовать обучение младших школьников, способствующее развитию их познавательной и личностной сферы. Основой такого обучения выступает усвоение знаний и умений в форме учебной деятельности, своеобразие которой состоит в усвоении школьниками теоретических сведений в процессе систематического решения учебных задач, что требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов.

Представляется важным и в теоретическом, и тем более в практическом отношении вывод В.В. Давыдова о том, что любое разумно построенное обучение способствует развитию мышления и личности детей, но рассматриваемый тип развивающего обучения *нацелен* на развитие у младших школьников *теоретического мышления и творчества* как основы личности. Такие качества не формируются в условиях традиционного обучения, но «нельзя рассуждать о развивающем обучении «вообще», — необходимо четко выделять и сопоставлять разные его типы, соотносить с вполне определенными историческими условиями их возникновения и с вполне определенными возрастными человека» [13, с. 17].

Дидактическая система Д.В. Занкова так же, как и Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, своим источником имеет представления Л.С. Выготского о соотношении обучения и умственного развития. При этом Л.В. Занков обращает внимание на отличие психологического и педагогического подходов к ее решению: если в психологии центр тяжести переносится на исследование самого развития, то в педагогике ставится задача разработки системы или методов обучения. Л.С. Выготский рассматривал проблему соотношения обучения и умственного развития как психологическую, а Л.В. Занков поставил задачу построения дидактической системы, обеспечивающей общее развитие школьников; эта система была определена автором как экспериментальная, в отличие от традиционной.

В разработке педагогической проблемы соотношения обучения и развития Л.В. Занков исходит из ведущей роли обучения и воспитания в развитии, которое происходит не путем особых упражнений, а в ходе усвоения основ наук. Соответственно и учебный процесс должен быть построен, исходя из задачи развития школьников, а не как ориентированный исключительно на усвоение знаний и навыков. «Центральной идеей экспериментальной системы является достижение возможно более высокой эффективности обучения для *общего развития* школьников» [18, с. 31]. Обеспечению единства и согласованности частей экспериментальной дидактической системы способствуют следующие принципы:

- высокий уровень трудности обучения, который предполагает познание сущности изучаемых явлений, связей и зависимостей между ними;
- изучение программного материала быстрым темпом, за которым скрывается постоянное обога-

щение новыми знаниями, отказ от однообразного повторения пройденного;

- ведущая роль теоретических знаний (усвоение терминов и определений, зависимостей и законов), что не снижает значения умений и навыков, но предполагает их формирование на основе общего развития;

- осознание школьниками процесса учения — этот принцип соответствует общедидактическому принципу сознательности учения, т. е. распространяется на все звенья учебного процесса;

- целенаправленная и систематическая работа над развитием всех учеников класса.

Дидактическая система Л.В. Занкова вызвала критические замечания со стороны В.В. Давыдова как не обеспечивающая, по его мнению, выход развития детей за пределы их эмпирического мышления и сознания: «В этой системе отсутствует понятие учебной деятельности как подлинной основы психического развития младших школьников; отсутствует и развернутое понимание своеобразия теоретического мышления (наличие такого мышления признается, но в неразрывной связи с эмпирическим)» [14, с. 381]. В то время как, согласно теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, *«содержанием* развивающего начального обучения являются *теоретические знания* (в современном философско-логическом их понимании), *методом* — *организация совместной учебной деятельности* младших школьников (и прежде всего организация решения ими учебных задач), *продуктом развития* — *главные психологические новообразования*, присущие младшим школьникам.

Сопоставление этой системы с системой Л.В. Занкова вскрывает их принципиальное различие. Оно обнаруживается как в ожидаемом результате развития, так и в путях его достижения» [14, с. 384—485]. Можно предположить, что В.В. Давыдов и Л.В. Занков вкладывали разное содержание в понятие «теоретическое мышление», однако, даже отбрасывая это предположение, приходится задуматься над сказанным В.П. Зинченко, который, как известно, после смерти В.В. Давыдова стал Президентом Международной ассоциации «Развивающее обучение». Он писал: «Я не уверен, что В.В. Давыдов с коллегами формировал у школьников именно теоретическое мышление, но то, что он стремился (и достигал), чтобы у его питомцев разум преобладал над рассудком, — это не вызывает сомнения. Думаю, что в таком преобладании заключено ядро теоретического мышления» [20, с. 278].

Развивающее обучение: единство в многообразии

В общем виде охарактеризованные подходы: 1) подход П.Я. Гальперина к пониманию соотношения обучения и развития и сформулированные им требования к организации собственно развивающего обучения (III тип учения); 2) система развиваю-

щего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова в единстве теоретических и образовательных аспектов; 3) дидактическая система Л.В. Занкова как педагогическое воплощение теоретического подхода — представляют собой различные варианты решения одной и той же проблемы.

Ожидаемо встает вопрос о соотношении названных подходов, которые могут: а) либо совпадать (полностью или частично); б) либо принципиально различаться и тем самым противоречить друг другу; в) либо представлять собой различные модели, объединенные общим происхождением. Этот вопрос стоял перед исследователями и ранее, причем нужно заметить, что каким бы ни был ответ, он не может носить узко научный характер, за ним, как тень, отбрасываемая предметом, следуют конкретные практические выводы.

Поскольку все вышеперечисленные исследователи опирались на идеи Л.С. Выготского, то, по видимому, следующее утверждение В.П. Зинченко будет ключевым в поисках ответа на поставленный вопрос: «Школа Выготского сегодня — это своеобразный культурно-исторический код, поскольку многие ее последователи сами создали свои научные школы в психологии и в образовании» [19, с. 409].

В.В. Давыдов писал о нескольких теориях развивающего обучения: о развивающем значении духовной общности учителя и учащегося в педагогике сотрудничества Ш.А. Амонашвили, в которой содержательно-оценочная основа заменяла традиционные школьные отметки; школе «диалога культур» В.С. Библера, когда понимание достигается одновременным рассмотрением явлений природы или художественного произведения с точки зрения различных культур.

С позиций развивающего обучения можно рассмотреть и педагогику здравого смысла А.А. Леонтьева [22; 23]. По свидетельству Д.А. и А.А. Леонтьевых [24; 25], с 1988 по 1991 год А.А. Леонтьев состоял членом Временного научно-исследовательского коллектива «Школа», а с 1997 года он — научный руководитель Межрегиональной общественной организации «Школа 2000» (впоследствии — «Школа 2100»). Анализируя накопленный опыт, А.А. Леонтьев пришел к выводу, что «Школа 2100» представляла собой попытку разработать «образовательную систему, которая:

во-первых, была бы системой *развивающего образования...*,

во-вторых, была бы доступна массовой школе...,

в-третьих, была бы разработана как целостная система... учебников, программ,... системы повышения квалификации учителей...,

в-четвертых, была бы системой *целостного и непрерывного образования*» [28, с. 5-6].

А.А. Леонтьев подчеркивал своеобразие развиваемого им подхода по сравнению с системами развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. В частности, он обратил внимание на важный в практическом отношении момент: если направления развивающего обучения «создают как

бы новую школу рядом с массовой» [22, с. 4], то педагогика здравого смысла направлена на разработку «*модели развивающего обучения для переходного периода*» [22, с. 4]. Данное утверждение А.А. Леонтьева не потеряло своей силы, поскольку переход от традиционной массовой школы к иной модели обучения (неслучайно названной экспериментальной) по-прежнему совершенно справедливо вызывает немало вопросов, по большей части не получивших обоснованного ответа.

Краткое обозрение подходов к развивающему обучению (образованию) позволяет предположить, что исследователи и практики могут вкладывать разный смысл в само понятие «развивающее обучение». Близкую мысль высказывал и В.В. Давыдов, отмечая, что «термин «развивающее обучение» остается пустым до тех пор, пока он не наполнится описанием конкретных условий своей реализации по ряду существенных показателей» [13, с. 18]. К последним относятся следующие:

- главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают и развиваются в этом возрастном периоде;
- ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований;
- содержание и способы совместного осуществления этой деятельности;
- взаимосвязи этой деятельности с другими видами деятельности;
- система методик, с помощью которой можно определить уровни развития соответствующих новообразований;
- характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с ней других видов деятельности.

Если В.В. Давыдов делает акцент на *конкретном содержании* выделенных показателей, то В.П. Зинченко формулирует *общие принципы* развивающего обучения, вытекающие из понимания соотношения обучения и умственного развития. Он обращается к перспективе теоретической и практической работы в области развивающего обучения и разрабатывает *психологические основы развивающего обучения и принципы психологической педагогики*. В.П. Зинченко пишет, что Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов начали строить культурно-историческую педагогику, а «...словосочетание культурно-историческая педагогика, как и культурно-историческая психология, обязывает» [19, с. 7]. По мнению В.П. Зинченко, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов успешно соединили в своем подходе достижения культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности и разработали свой вариант системы развивающего обучения младших школьников, ядром которой являются представления об учебной деятельности. Он замечает, что эту теорию «...не просто понять, но еще труднее *реализовать* в школьном преподавании» (курсов наш. — М.С.) [19, с. 411].

В.П. Зинченко формулирует *принципы психологической педагогики*, которая «...есть одновременно

и наука, и практика, а в идеале — и технология» [19, с. 11]. Принципы психологической педагогики, по его мнению, выходят за пределы теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдов. Это принципы культурно-исторической, или, как ее называет В.П. Зинченко, *культурно-событийной, теории и практики образования*.

1. Неудержимость и творческий характер развития — главный принцип.

2. Ведущая роль социокультурного контекста, или социальной ситуации развития.

3. Ориентация обучения на сензитивные периоды развития.

4. Совместная деятельность и общение как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания.

5. Ведущая деятельность, законы ее смены как важнейшее основание периодизации детского развития.

6. Определение зоны ближайшего развития как метод диагностики способностей, понимаемых как способы деятельности.

7. Акселерация детского развития как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка.

8. Непреходящая ценность всех этапов детского развития.

9. Принцип единства и асимметрии аффекта и интеллекта.

10. Опосредствующая роль знаково-символических структур, слова, смысла и мифа в формировании предметных действий, знаний, в становлении личности.

11. Интериоризация и экстериоризация как механизмы развития и обучения.

12. Неравномерность (гетерохронность) развития и формирования психических действий.

13. Принцип, обнимающий все остальные: свобода «в выборе своего образца или «идеала», даже подражая, сохранять в себе полную свободу творчества, углубления, преобразования, преодоления своих «образцов»» [19, с. 418].

По убеждению В.П. Зинченко, перечисленные принципы должны лежать в основе *любой современной разумной и человеческой системы образования и воспитания*, поскольку всей этой системе или совокупности принципов не выдвинуто никакой разумной альтернативы. Задача состоит в их развитии и операционализации — создании соответствующих методик, психотехник, культурных педагогических технологий.

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сделать следующий вывод: **идеи Л.С.Выготского об определяющей роли обучения в развитии выступили научным основанием для теоретических и экспериментальных исследований Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова. По нашему предположению, есть все основания говорить о единой, базирующейся на идеях Л.С. Выготского системе развивающего образования, которая получила свое конкретное воплощение в различных теоретических подходах (системах).** Наиболее известными из них являются

представления П.Я. Гальперина о типах учения и их связи с умственным развитием, о развивающем эффекте обучения по III типу; система развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова; дидактическая система Л.В. Занкова.

Учить разумно

В начале публикации были обозначены те вопросы, которые предполагается обсудить. Если первые два — определение общего источника и обнаружение специфических особенностей каждого из подходов — уже выступили предметом обсуждения, то пришел черед вопроса о точках пересечения подходов к развивающему обучению. Выше шла речь о критическом отношении В.В. Давыдова к системе Л.В. Занкова; анализ соотношения этих двух подходов — предмет отдельного исследования, и, соответственно, утверждение о наличии, равно как и об отсутствии, точек пересечения пока что остается гипотетическим.

Иллюстрацией взаимообогащения подходов к развивающему обучению, на наш взгляд, могут выступить работы В.В. Репкина, посвященные психологической организации учебного материала, иначе говоря, «...использования его особых «собственно психологических» свойств с целью регуляции учебной деятельности» [31, с. 4].

Первые эксперименты В.В. Репкина касались формирования орфографического навыка как умственного действия на основе психологической концепции П.Я. Гальперина. В.В. Репкин пришел к выводу, что «...метод формирования умственных действий должен рассматриваться как теоретическая основа методики обучения орфографии» [29, с. 141]. Дальнейшие исследования получили свое законченное оформление в его кандидатской диссертации. При этом интересно заметить, что диссертация, выполненная на кафедре психологии Харьковского государственного университета под руководством П.И. Зинченко, защищалась на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, а в харьковский период своего творчества В.В. Репкин в союзе с Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым занимался организацией обучения и экспериментальной работы в области развивающего обучения [см. об этом: 21].

В кандидатской диссертации В.В. Репкин поднимает проблему психологической организации материала, под которой понимает «...использование его особых “собственно психологических” свойств с целью регуляции учебной деятельности» [31, с. 4]. Такими собственно психологическими свойствами материала являются *особенности цели*, поставленной в задаче перед учащимися, и *тех условий*, в которых эта цель должна быть достигнута. В зависимости от содержания цели различаются *познавательные задачи*, когда целью выступает выявление нового свойства предмета и нового способа действия с ним, и *практические задачи*, нацеленные на преобразование предмета. Внутри познавательных задач различаются *теоретические задачи*, связанные с выявлением си-

стемы существенных свойств, и *эмпирические задачи* по выявлению отдельных свойств безотносительно к степени их существенности.

Условия достижения поставленных целей позволяют говорить о *задачах-проблемах* и *задачах-образцах*.

Система задач характеризует *способ* психологической организации материала, который не совпадает ни с предметно-структурной характеристикой материала, ни с характеристикой «способа преподавания».

Именно способ психологической организации материала, по мнению В.В. Репкина, определяет характер влияния материала на учебную деятельность. Если между способом психологической организации материала и структурой деятельности имеет место закономерная связь, то можно предположить, пишет В.В. Репкин, что существует оптимальная система задач, использование которой должно обеспечивать формирование учебной деятельности высшего типа (III тип учения, по Гальперину).

Выдвинутые гипотезы получили экспериментальное подтверждение в исследованиях Г.В. Репкиной на студентах (на материале умения решать задачи «на выстраивание объектов в очередь для обслуживания») и В.В. Репкина на семиклассниках и третьеклассниках (на материале синтаксиса русского языка). В качестве общего заключения В.В. Репкин отмечает, что «...психологическая организация материала является одним из основных средств программирования учебной деятельности... эффективность такого программирования определяется способом психологической организации материала» [31, с. 17]. Классическому представлению об усвоении как процессе, протекающем по схеме «восприятие—понимание—запоминание—применение» была противопоставлена другая схема усвоения: «ориентировка—поэтапное формирование действий—знания и умения» [31, с. 12].

Даже очень беглого знакомства с результатами, полученными В.В. Репкиным, достаточно, чтобы обнаружить в его исследованиях внутреннюю связь теоретического похода П.Я. Гальперина с подходом Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

В.В. Репкин выделил способ психологической организации материала, в соответствии с которым основное время затрачивается на усвоение системы теоретических понятий: *содержание учебного предмета* рассматривалось «...как фактор, обуславливающий характеристики процесса усвоения и качество его результатов» [30, с. 39].

П.Я. Гальперин в статье «Разумность действий и предмет науки» поднимает проблему *содержания усваиваемых учениками понятий*: «...на первых подступах к науке, при первом знакомстве и даже первых встречах с нею четкое выделение ее предмета особенно важно и составляет незаметное, но незаменимое условие ее дальнейшего изучения» [10, с. 555]. Наука, по убеждению П.Я. Гальперина, не должна представляться ученику сводом отдельных фактов, правил и законов; на примере математики,

грамматики, истории, литературы он показал, каким образом может быть выделен предмет науки: «...нельзя учить разумно, если сам предмет представлен неразумно» [10, с. 566]. При этом выделение предмета науки — есть процесс, который выполняется самим познающим субъектом, и в результате предмет представляется как «...новое поле его интеллектуальной деятельности. Оно систематически дифференцируется и освобождается от сбивающих влияний со стороны того, что с ним эмпирически связано... выделение специфического предмета науки производит двухполюсное действие: в предмете — открывает оптимальные возможности его изучения, в мышлении — намечает качественный сдвиг его развития» [10, с. 566].

Остается открытым вопрос о соотношении, с одной стороны, понимания П.Я. Гальпериним разумного построения *отдельного* учебного предмета, и с другой — разработки требований к психологической организации материала (В.В. Репкин), которая «...не совпадает ни с предметно-структурной характеристикой материала... ни с характеристикой «способа преподавания»... безотносительно к его содержанию» [31, с. 4]. В этой связи интересно обратиться к диссертационному исследованию В.В. Давыдова, выполненному под руководством П.Я. Гальперина на конкретном учебном материале математики [12]. Подобная попытка уже была предпринята Л.Ф. Обухова в 2010 году. Выступая на приуроченном к 80-летию со дня рождения В.В. Давыдова симпозиуме с докладом на тему «В.В. Давыдов — ученый из научной школы В.В. Давыдова», Л.Ф. Обухова обратилась к автореферату В.В. Давыдова и в том числе сделанным впоследствии на полях автореферата пометкам П.Я. Гальперина с целью продемонстрировать преемственность двух подходов — П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова.

Сравнительный анализ подходов П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова не может не натолкнуться на трудности, одной из которых выступает разница их исследовательских программ. П.Я. Гальперин, как общий психолог, был нацелен на определение предмета и метода психологической науки, но при этом подчеркивал значение этого вопроса для практики, поэтому несомненный интерес представляет психологический анализ авторкой программы по математике Я.И. Абрамсона [1], построенной в соответствии с требованиями III типа учения. В.В. Давыдов вошел в историю нашей науки прежде всего как автор теории учебной деятельности. Чем отличаются программа по математике в системе развивающего обучения от авторской программы Абрамсона? Это еще одно из направлений будущих исследований.

В логике Выготского

Подводя итоги, можно говорить о различных вариантах развивающего обучения (образования), базирующегося на идеях Л.С. Выготского о соотношении обучения и умственного развития. Тща-

тельный сравнительный анализ различных его моделей преследует две цели: во-первых, теоретическую, так как своим итогом имеет рефлексию принципов развивающего образования, во-вторых, практическую, поскольку способствует решению вопросов организации школьного обучения в соответствии с психологическими закономерностями усвоения.

В.В. Давыдов обращал внимание на различия систем развивающего обучения в зависимости от того значения, которое придавалось учебной деятельности. Он подчеркивал, что если система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова основана на понятии «учебная деятельность», то другие системы — Л.В. Занкова, Ш. Амонашвили, В.С. Библера — не ставили себе целью исходить из понятия «учебная деятельность». Он писал: «Ныне только последователи Выготского, а затем Леонтьева и Эльконина могут сказать, что в основе их понимания развивающего обучения лежит понятие учебной деятельности. Знаменитый Занков, ученик Выготского, еще в середине 30-х годов отошел от своего учителя... Занков никогда не использовал подлинного понятия деятельности, тем более — учебной деятельности... А для нас без этого понятия просто нельзя подойти к развивающему обучению» [15, с. 52]. Достаточен ли выбранный В.В. Давыдовым критерий для определения принад-

лежности к развивающему обучению? А.Н. Леонтьев в 1957 г. в статье «Обучение как проблема психологии» писал: «... всякое обучение знаниям, например обучение основам наук в школе, одновременно является процессом формирования у учащихся умственных действий» [26, с. 13].

Насколько противоречат друг другу позиции В.В. Давыдова и А.Н. Леонтьева, учитывая, что действия составляют единицу анализа деятельности?

Кого сегодня можно считать истинным последователем Л.С. Выготского? Л.И. Божович, рассматривая культурно-историческую психологию Л.С. Выготского как содержащую ряд идей для построения новых оригинальных концепций, подчеркивала: «...представляется особенно важным проследить логику мысли самого Л.С. Выготского и, не выходя за рамки созданной им концепции, продолжить его исследования именно в их собственной логике» (курсив наш. — М.С.) [3, с. 357]. Слова Д. Мережковского не утратили своей силы: «У великих людей нет более опасных врагов, чем ближайшие ученики — те, которые возлежат у сердца их, ибо никто не умеет с таким невинным коварством, любя и благоговая, исказить истинный образ учителя» [27, с. 403].

Приглашаем всех заинтересованных к совместному обсуждению.

Литература

1. Абрамсон Я.И. Экспериментальное обучение математике в начальной школе // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 58—68.
2. Ариевич И.М. Вклад П.Я. Гальперина в теорию деятельности: интегративный подход к обучению и развитию // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 50—59.
3. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований личности // Л.И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер. 2008. С. 357—366.
4. Василук Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25—40.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса: собр. соч. в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика. 1982. С. 291—436.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика. 1991. 536 с.
7. Гальперин П.Я. Несколько разъяснений к гипотезе умственных действий // Вопросы психологии. 1960. № 4. С. 141—148.
8. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий»: Доклад, обобщающий исследования П.Я. Гальперина, представленный на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) по совокупности работ, представленных на тему этого доклада. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1965.
9. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1985.

References

1. Abramson Ya.I. Eksperimental'noe obuchenie matematike v nachal'noi shkole [Experimental teaching of mathematics in elementary school]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2015, no. 1, pp. 58—68. (In Russ.).
2. Arievich I.M. Vklad P.Ya. Gal'perina v teoriyu deyatelnosti: integrativnyi podkhod k obucheniyu i razvitiyu [Galperin's contribution to the theory of activity: an integrative approach to learning and development]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2002, no. 5, pp. 50—59. (In Russ.).
3. Bozhovich L.I. O kul'turno-istoricheskoi kontseptsii L.S. Vygotskogo i ee znachenii dlya sovremennykh issledovaniy lichnosti [O kul'turno-istoricheskoi kontseptsii L.S. Vygotskogo i ee znachenii dlya sovremennykh issledovaniy lichnosti]. *Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood]*. Saint Petersburg: Piter, 2008, pp. 357—366. (In Russ.).
4. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa [The methodological meaning of the psychological schism]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1996, no. 6, pp. 25—40. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa [The historical meaning of the psychological crisis]. *Vygotskii L.S. Sobr. soch. v 6 t. [Vygotsky L.S. Collected Works. In 6 vol. Vol. 1]*. Moscow: Pedagogika, 1982. Vol. 1, pp. 291—436. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Davydov V.V. (eds.). Moscow: Pedagogika. 1991. (In Russ.).
7. Gal'perin P.Ya. Neskol'ko raz'yasnenii k gipoteze umstvennykh deistvii [A few explanations for the hypothesis of mental actions]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1960, no. 4, pp. 141—148. (In Russ.).

10. Гальперин П.Я. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. М.: Изд-во Моск. ун-та. 2023. 843 с.
11. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: сб. статей / Сост. и общ ред. Л.Ф.Обухова и Г.В. Бурменская. М.: Гардарики. 2001. С. 296–324.
12. Давыдов В.В. Образование начального понятия о количестве у детей (к вопросу о психологических механизмах понятий, возникающих при формировании умственных действий): автореф. дисс... канд. пед. наук (по психологии). М., 1958.
13. Давыдов В.В. О теориях развивающего обучения // Магистр. 1996. № 1. С. 7–21.
14. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
15. Давыдов В.В. Последние выступления. Рига, 1998. 71 с.
16. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основы преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. №1. С. 3–18.
17. Джемс У. Беседы с учителями о психологии. М.: Совершенство, 1998. 160 с.
18. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. М.: Просвещение. 1968. 175 с.
19. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова). М.: Гардарики. 2002. 431 с.
20. Зинченко В.В. Опыт думания о думании. К восьмидесятилетию В.В. Давыдова (1930–1998) // В.П. Зинченко. Память и воспоминания / Ред.-сост. Н.Д. Гордеева; научн. ред. А.И. Назаров. М.; СПб: Петроглиф, Центр гуманитарных инициатив. 2021. С. 255–278.
21. Иванова Е.Ф. Кафедре общей психологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина 50 лет // Вестник Харьковского национального университета. Серия Психология. 2014. № 1121. С. 9–12.
22. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла // Начальная школа. 1997. № 21(97). С. 2–5.
23. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла: Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / Сост., предисл., коммент. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2016. 528 с.
24. Леонтьев Д.А. Педагогика здравого смысла: гуманистическая философия образования А.А. Леонтьева // Образовательная политика. 2015. № 4(70). С. 64–74.
25. Леонтьев Д.А., Леонтьева А.А. Алексей Алексеевич Леонтьев. Жизнь поверх барьеров (1936–2004) // Выдающиеся психологи Москвы / Под общ. ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. перераб. и доп. М.: ПИ РАО, МГППУ. 2007.
26. Леонтьев А.Н. Обучение как проблема психологии // Вопросы психологии. 1957. № 1. С. 3–17.
27. Мережковский Д. Вечные спутники: Портреты из всемирной литературы. СПб: Азбука-классика. 2007.
28. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. материалов / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, Издат. дом РАО, 2003. 387 с.
29. Реткин В.В. Формирование орфографического навыка как умственного действия // Вопросы психологии. 1960. № 2. С. 135–141.
8. Gal'perin P.Ya. Osnovnye rezul'taty issledovaniya po probleme «formirovaniye umstvennykh deistvii i ponyatii». Doklad, obobshchayushchii issledovaniya P.Ya. Gal'perina, predstavlennyi na soiskaniye uchenoi stepeni doktora pedagogicheskikh nauk (po psikhologii) po sovokupnosti rabot, predstavlennykh na temu etogo doklada [The main results of research on the problem of "formation of mental actions and concepts". A report summarizing the research of P.Ya. Galperin, submitted for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences (in psychology) based on the set of works presented on the topic of this report]. Moscow: Moscow Publishing House, 1965. (In Russ.).
9. Gal'perin P.Ya. Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka [Teaching methods and mental development of the child]. Moscow: Moscow Publishing House, 1985 (In Russ.).
10. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya: predmet i metod. Izbrannye psikhologicheskie trudy. [Psychology: subject and method. Selected psychological works.]. Moscow: Moscow Publishing House, 2023. (In Russ.).
11. Gal'perin P.Ya., El'konin D.B. K analizu teorii Zh.Piazhe o razvitii detskogo myshleniya [To the analysis of the theory of J.Piaget on the development of children's thinking]. In Obukhova L.F. (eds.), *Zhan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii*: Sb. Statei. [Jean Piaget: theory, experiments, discussions]. Moscow: Gardariki, 2001, pp. 296–324. (In Russ.).
12. Davydov V.V. Obrazovanie nachal'nogo ponyatiya o kolichestve u detei (k voprosu o psikhologicheskikh mekhanizmax ponyatii, voznikayushchikh pri formirovanii umstvennykh deistvii) [Formation of the initial concept of quantity in children (on the question of the psychological mechanisms of concepts that arise during the formation of mental actions)]. The author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences (in psychology). Moscow, 1958. (In Russ.).
13. Davydov V.V. O teoriyakh razvivayushchego obucheniya [On the theories of developmental learning]. *Magistr [The Magician]*. 1996, no. 1, pp. 7–21. (In Russ.).
14. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. (In Russ.).
15. Davydov V.V. Poslednie vystupleniya [Recent performances]. Riga, 1998. (In Russ.).
16. Davydov V.V., Kudryavtsev V.T. Razvivayushchee obrazovanie: teoreticheskie osnovy preemstvennosti doskol'noi i nachal'noi shkol'noi stupenei [Developing education: theoretical foundations of the succession of preschool and primary school levels]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1997, no. 1, pp. 3–18. (In Russ.).
17. Dzhems U. Besedy s uchitelyami o psikhologii [Conversations with teachers about psychology]. Moscow: Sovershenstvo, 1998. (In Russ.).
18. Zankov L.V. Didaktika i zhizn' [Didactics and life.]. Moscow: Prosveshchenie, 1968. (In Russ.).
19. Zinchenko V.P. Psikhologicheskie osnovy pedagogiki. (Psikhologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushchego obucheniya D.B.El'konina-V.V.Davydova) [Psychological foundations of pedagogy. (Psychological and pedagogical foundations of building a system of developmental education by D.B.Elkonin–V.V.Davydov).]. Moscow: Gardariki, 2002. (In Russ.).
20. Zinchenko V.V. Opyt dumaniya o dumanii. K vos'midesyatil'iyu V.V.Davydova (1930–1998) [The experience of thinking about thinking. On the eightieth anniversary of V.V.Davydov (1930–1998)]. In Gordeeva N.D. (ed.), *Zinchenko V.P. Pamyat' i vospominaniya [Zinchenko V.P.*

30. Репкин В.В. О значении психологического анализа содержания учебного предмета // Психология: Респ. науч.-метод. збірник. Київ, 1965. Вип. 1. С. 31–39.
31. Репкин В.В. Психологическая организация учебного материала и успешность обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1967.
32. Степанова М.А. Проблема обучения и развития в трудах Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 106–114.
33. Степанова М.А. Умственное развитие в условиях неразвивающего обучения // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 33–46.
34. Степанова М.А. Развивающее обучение // Школьный психолог. 2007. № 15. С. 19–30.
35. Степанова М.А. Интериоризация и/или экстериоризация // Вопросы психологии. 2021. № 2. С. 96–105.
36. Степанова М.А. Психотехнический подход к практической психологии образования: школа П.Я. Гальперина: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2022.
- Memory and memories*]. Moscow; Saint Petersburg: Petroglyph, Center for Humanitarian Initiatives, 2021, pp. 255–278. (In Russ.).
21. Ivanova E.F. Kafedre obshchei psikhologii Khar'kovskogo natsional'nogo universiteta imeni V.N.Karazina 50 let [The Department of General Psychology of V.N.Karazin Kharkiv National University is 50 years old]. *Vestnik Khar'kovskogo natsional'nogo universiteta. Seriya Psikhologiya [Bulletin of the Kharkiv National University. Psychology series]*, 2014, no. 1121, pp. 9–12. (In Russ.).
22. Leont'ev A.A. Pedagogika zdravogo smysla [The pedagogy of common sense]. *Nachal'naya shkola [Elementary school]*, 1997, no. 21 (97), pp. 2–5. (In Russ.).
23. Leont'ev A.A. Pedagogika zdravogo smysla. Izbrannye raboty po filosofii obrazovaniya i pedagogicheskoi psikhologii [The pedagogy of common sense. Selected works on the philosophy of education and pedagogical psychology]. Leont'ev D.A. (ed.). Moscow: Smysl, 2016. (In Russ.).
24. Leont'ev D.A. Pedagogika zdravogo smysla: gumanisticheskaya filosofiya obrazovaniya A.A.Leont'eva [Pedagogy of Common Sense: the humanistic Philosophy of education by A.A.Leontiev]. *Obrazovatel'naya politika [Educational policy]*, 2015, no. 4 (70), pp. 64–74. (In Russ.).
25. Leont'ev D.A., Leont'eva A.A. Aleksei Alekseevich Leont'ev. Zhizn' poverkh bar'erov (1936–2004) [Alexey Alekseevich Leontiev. Life on Top of Barriers (1936–2004)]. In Rubtsov V.V. (eds.), *Vydayushchiesya psikhologi Moskvy [Outstanding psychologists of Moscow]*. Moscow: PI RAO, MGPPU. 2007. (In Russ.).
26. Leont'ev A.N. Obuchenie kak problema psikhologii [Learning as a problem of psychology]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1957, no 1, pp. 3–17. (In Russ.).
27. Merezhkovskii D. Vechnye sputniki: Portrety iz vseмирnoi literatury [Eternal Companions: Portraits from world literature]. Saint Petersburg: Azbuka-klassika, 2007. (In Russ.).
28. Leont'ev A.A. (ed.), *Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100»*. Pedagogika zdravogo smysla. Sb. materialov [The educational system "School 2100". Pedagogy of common sense. Collection of materials]. Moscow: Balass, Publ. dom RAO, 2003. (In Russ.).
29. Repkin V.V. Formirovanie orfograficheskogo navyka kak umstvennogo deistviya [Formation of spelling skill as a mental action]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1960, no 2, pp. 135–141. (In Russ.).
30. Repkin V.V. O znachenii psikhologicheskogo analiza sodержaniya uchebnogo predmeta [On the importance of psychological analysis of the content of an educational subject]. *Psikhologiya: Resp. nauk.-metod. zbirnik*. Kiiiv, 1965, vip. 1, pp. 31–39. (In Ukr.).
31. Repkin V.V. Psikhologicheskaya organizatsiya uchebnogo materiala i uspešnost' obucheniya. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk (po psikhologii) [The psychological organization of the educational material and the success of the training. The author's abstract. diss. ... candidate of Pedagogical Sciences (in psychology)]. Moscow, 1967. (In Russ.).
32. Stepanova M.A. Problema obucheniya i razvitiya v trudakh L.S.Vygotskogo i P.Ya.Gal'perina [The problem of learning and development in the works of L.S.Vygotsky and P.Ya. Galperin]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2001, no. 4, pp. 106–114. (In Russ.).
33. Stepanova M.A. Umstvennoe razvitie v usloviyakh nerazvivayushchego obucheniya [Mental development in a non-developmental learning environment]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2004, no. 5, pp. 33–46. (In Russ.).

34. Stepanova M.A. Razvivayushchee obuchenie [Developmental learning]. *Shkol'nyi psikholog [School psychologist]*, 2007, no. 15, pp. 19–30. (In Russ.).
35. Stepanova M.A. Interiorizatsiya i/ ili eksteriorizatsiya [Internalization and/or exteriorization]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2021, no. 2, pp. 96–105. (In Russ.).
36. Stepanova M.A. Psikhotekhnicheskii podkhod k prakticheskoi psikhologii obrazovaniya: shkola P.Ya Gal'perina. Avtoref. diss. ... dokt. psikhol. nauk [A psychotechnical approach to the practical psychology of education: the school of P.Ya.Galperin. The author's abstract. diss. ... doct. psychological sciences]. Moscow, 2022. (In Russ.).

Информация об авторах

Степанова Марина Анатольевна, доктор психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail:marina.stepanova@list.ru

Information about the authors

Marina A. Stepanova, Doctor of Science (Psychology), docent, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail:marina.stepanova@list.ru

Получена 07.12.2023

Received 07.12.2023

Принята в печать 11.12.2023

Accepted 11.12.2023

Студенты-актеры разных поколений: инвариантность и изменчивость личностных характеристик

В.С. Собкин

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Т.А. Лыкова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация; Российский институт театрального
искусства – ГИТИС (ФГБОУ ВО «Российский институт театрального искусства – ГИТИС»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

А.В. Петракова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация; кинокомпания «Студия-П»
(ООО «Студия П»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>, e-mail: anastasiya-petrakova@yandex.ru

Изменения социокультурного контекста в течение последних 50 лет отразились, в том числе, на специфике профессиональной деятельности актеров. Можно предположить, что лежащие в основе механизмов актерского перевоплощения психологические особенности остались неизменными. Задача исследования: сравнительный анализ личностных характеристик студентов-актеров разных поколений для выявления векторов изменений и инвариантных личностных структур. В исследовании использованы данные 172 респондентов (студенты-актеры, ГИТИС, 1976–1979 гг. (3-й курс, N = 14); студенты-актеры, Московский театральный колледж, 2010–2018 гг. (3-й курс, N = 91); студенты-актеры, ГИТИС, 2022 г. (4-й курс, N = 38); студенты-актеры, Институт современного искусства, 2023 г. (3-й курс, N = 49). Использован опросник Кеттелла «16 PF». Проведено сопоставление средних личностных профилей студентов, обучавшихся в 1976–1979 гг. с выборками студентов-актеров 2010–2018, 2022, 2023 гг. Для выявления структурных особенностей проведен факторный анализ. Выявлены тенденции изменений выраженности личностных характеристик у студентов-актеров с 1970-х гг. по сравнению со студентами 2010–2018, 2022, 2023 гг.: снижение показателей по шкалам F (экспрессивность), M (мечтательность) и рост показателей по шкале H (смелость), уровень значимости $p \leq 0,05$. Описаны инвариантные сочетания характеристик, общих для всех подвыборок: тревожность–эмоциональная стабильность, нормативность поведения–мечтательность», эмоциональное лидерство, радикализм–дипломатичность, публичное общение–нонконформизм. Предложены интерпретации данных сочетаний с точки зрения специфики профессионального обучения и деятельности актера.

Ключевые слова: актерская одаренность, личностные характеристики, структурные особенности, поколенческие различия, психология актера, опросник Кеттелла, факторный анализ.

Для цитаты: Собкин В.С., Лыкова Т.А., Петракова А.В. Студенты-актеры разных поколений: инвариантность и изменчивость личностных характеристик // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 90–99. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190409>

Student Actors of Different Generations: Invariance and Variability of Personal Characteristics

Vladimir S. Sobkin

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Tatyana A. Lykova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Russian Institute
of Theatrical Art — GITIS, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Anastasiya V. Petrakova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
Studio-P Film Company (LLC “Studio-P”), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>, e-mail: anastasiya-petrakova@yandex.ru

The task of the study: a comparative analysis of the personal characteristics of student actors of different generations so we can identify vectors of change and invariant personality structures. The study used data from 172 respondents: student-actors, of Russian Institute of Theatre Arts, GITIS, study period 1976–1979 (3rd year, N=14); student-actors, Moscow Theater College, study period 2010-2018 (3rd year, N=91); student-actors, Russian Institute of Theatre Arts, GITIS, study period 2022 (4th year, N=38); student-actors, Institute of Contemporary Art, study period 2023 (3rd year, N=49). We used the Kettell 16 PF questionnaire. We compared mean personality profiles of students who studied in 1976-1979 with student-actors who studied in 2010-2018, 2022, 2023. Factor analysis was conducted to identify structural features. We revealed trends of changes in the expression of personality characteristics of student-actors who studied in the 1970s compared to those who studied in 2010-2018, 2022, 2023: a decrease in the indicators of the F (expressiveness), M (dreaminess) scales and an increase in the indicators of the H (courage) scale, significance level $p \leq 0.05$. Invariant combinations of scales common to all subsamples were described as following: “anxiety – emotional stability”, “normativity of behavior – dreaminess”, “emotional leadership”, “radicalism – diplomacy”, “public communication – nonconformism”. The study reveals the interpretations of these combinations from the point of view of specifics of professional training and actor’s activity.

Keywords: actor’s talent, generational differences, personality characteristics, structural features, actor’s psychology, Kettell’s questionnaire, factor analysis.

For citation: Sobkin V.S., Lykova T.A., Petrakova A.V. Student Actors of Different Generations: Invariance and Variability of Personal Characteristics. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 90–99. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190409>

Введение

Своеобразие личности представителей актерской профессии вызывает особый интерес у исследователей различных научных областей (философов, культурологов, педагогов-практиков, социологов, психологов и др.). При этом основной круг вопросов касается проблем соотношения трех позиций: актер—роль—зритель. В этой связи принципиальное значение приобретает задача выявления именно психологических особенностей личности актера. Начиная с философского эссе Дени Дидро «Парадокс об актере» эта проблематика неоднократно обсуждалась ведущими отечественными практиками и теоретиками театра, особенно в начале XX в. (К.С. Станиславский, Вс.Э. Мейерхольд, М.А. Чехов, А.Я. Таиров, Е.Б. Вахтангов и др.). К сожалению, психологических исследований в этой

области, опирающихся на эмпирический материал, сравнительно немного.

Заметим, что изучение личностных особенностей, характеризующих предрасположенность к сценической деятельности, важно как для психологической науки, так и для педагогической практики. Специалисты в области психологии театра отмечают, что в процессе обучения актерской профессии особое внимание уделяется развитию не только отдельных психических процессов (сценического внимания, аффективной памяти, воображения, волевых качеств, мышления и др.), но и профессионально значимых личностных характеристик [2; 6; 16; 18]. Эмпирические исследования в этой области показывают, что для профессиональной актерской деятельности важны такие качества, как пластичность и выносливость в работе и общении с людьми, прогноз последствий поведения, чувствительность к невербальной и вер-

бальной экспрессии [8]. Выделяют и специфические психологические характеристики, указывающие на предрасположенность к актерской деятельности: общительность, смелость, готовность к риску, эмоциональную чувствительность, склонность к художественному восприятию мира [3; 11; 12; 13; 14; 15; 17; 18; 20], демонстративность, богатое воображение, феминность, интеллектуальная гибкость [5; 10].

Схожие тенденции отмечаются и в зарубежных работах. Так, сравнительные исследования личностных особенностей актеров и представителей других профессий с использованием вариантов шкал «Большой пятерки» указывают на свойственные актерам качества: открытость, экстраверсию, нейротизм, — а также более высокие показатели социального интеллекта и толерантности к неопределенности [21; 23]. К ним можно добавить эмпатию и способность к пониманию психических состояний другого человека [22]. Помимо этого, в ряде исследований показано, что существует комплекс особых личностных характеристик, которые можно рассматривать как «специфические способности», обуславливающие успешность воздействия на зрителей, причем наличие этого комплекса не может быть объяснено простым научением [24].

Вместе с тем, на наш взгляд, вопрос о специфике личности актера не может рассматриваться в отрыве от культурно-исторического контекста, в котором происходит развитие и профессиональное становление будущих актеров [1]. При этом особое значение приобретают не только традиционные виды деятельности актера в театре и кино, но и его работа в других областях — участие в съемках многосерийных и многосезонных сериалов, разнообразных проектах с использованием виртуальной реальности, а также выступления онлайн.

Таким образом, можно предположить, что современный социокультурный контекст предполагает развитие у представителей актерской профессии особых личностных качеств, которые, помимо творческих проявлений, обеспечивают и возможности для успешной профессиональной реализации. Понятно, что своеобразие проявлений социальной активности актера в новом социокультурном контексте изменяет и требования к его профессиональной подготовке. Именно в этой связи интерес могут представлять сравнительные исследования личностных характеристик студентов-актеров разных поколений. Вместе с тем подобное межпоколенческое сопоставление крайне важно, поскольку, помимо динамики личностных изменений, позволяет выявить и универсальные базовые личностные характеристики, связанные с психологическими механизмами актерского перевоплощения.

Методы

Метод сбора данных. Исследование базируется на сопоставлении данных наших многолетних исследований студентов-актеров, проведенных с использованием опросника Кеттелла «16 PF» (форма А).

Выборки:

- студенты-актеры, обучавшиеся в ГИТИСе на курсе О.П. Табакова в 1976—1979 гг. (3-й курс, N = 14);
- студенты-актеры, обучавшиеся в Московском театральном колледже под руководством О.П. Табакова в 2010—2018 гг. (3-й курс, N = 91);
- студенты-актеры, обучавшиеся в Российском институте театрального искусства — ГИТИС в 2022 г. (4-й курс, N = 38);
- студенты-актеры, обучавшиеся в Институте современного искусства в 2023 г. (3-й курс, N = 49).

Методы анализа данных. Сравнение средних профилей по опроснику Кеттелла проводилось с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Средние профили по каждой выборке попарно сравнивались друг с другом. Основное внимание в данной статье уделено сопоставлению личностных профилей студентов, обучавшихся на курсе О.П. Табакова в 1976—1979 гг. с выборками студентов-актеров 2010—2018, 2022, 2023 гг.

Другая линия анализа связана с выявлением общих структурных особенностей личности студентов-актеров. С этой целью был проведен факторный анализ их индивидуальных профилей по опроснику Кеттелла (16 PF). Была сформирована исходная матрица данных, включающая характеристики студентов разных поколений. Столбцы матрицы определяли 16 шкал опросника Кеттелла «16 PF», а строки — индивидуальные профили (всего 172 строки). Ячейка матрицы (пересечение столбца и строки) фиксировала значение по шкале для конкретного студента. Матрица была факторизована с использованием метода главных компонент с вращением Varimax.

Результаты

Полученные результаты касаются двух сюжетов: 1) анализ средних профилей студентов-актеров, направленный на выявление поколенческих различий; 2) выявление с помощью факторного анализа инвариантных комплексов взаимосвязанных личностных характеристик, общих для студентов разных поколений.

1. Сравнение средних профилей. В результате попарного сравнения средних значений по шкалам опросника Кеттелла «16 PF» были выявлены три шкалы, по которым все современные студенты-актеры (выборки 2010—2018 гг., 2022 г. и 2023 г.) значительно отличаются от студентов-актеров, обучавшихся в 1976—1979 гг. Данные представлены в табл.1.

Значения по шкале F опросника Кеттелла (экспрессивность) значительно выше у студентов-актеров конца 70-х гг., по сравнению с современными. Данная шкала направлена на измерение эмоциональной окрашенности и динамичности в процессах общения. Ее высокие значения фиксируют такие проявления, как жизнерадостность, импульсивность, восторженность, беспечность, потенциал для эмоционального лидерства [4; 19]. Таким образом, современные студенты-актеры по указанным характеристикам имеют средние значения, тогда как для их сверстников 50

Средние значения шкал опросника Кеттелла, по которым были выявлены значимые различия (баллы в стенах, уровень значимости $p \leq 0.05$)

Выборка	Ф сдержанность – экспрессивность	Н Робость – смелость	М Практичность – мечтательность
ГИТИС, 1978 г. (курс О.П. Табакова), N = 14	7,9	5,1	7,6
Колледж Табакова, 2010–2018 гг., N = 91	5,5	7,5	5,8
ИСИ, 2023 г., N = 49	5,6	6,8	5,0
ГИТИС, 2022 г., N = 38	6,3	7,5	6,4

лет назад были более характерны различные проявления жизнерадостности и яркой эмоциональности.

По шкале Н (смелость) значения современных студентов-актеров оказались значимо выше, чем у актеров-третьюкурсников 50 лет назад. Шкала Н характеризует степень активности в социальных контактах; предполагается, что она также отражает особенности темперамента. Высокие положительные значения указывают на активность, предприимчивость, готовность к риску, способность принимать самостоятельные, неординарные решения, склонность к авантюризму и проявлению лидерских качеств, устойчивость к критике, «толстокожесть» [4; 19].

Анализ средних значений по шкале М опросника Кеттелла (мечтательность) выявил, что в конце 1970-х гг. студентам-актерам были в большей мере свойственны такие проявления, как развитое воображение, погруженность во внутренний мир, боге-

мость. Показатели нынешних студентов-актеров – средние по данной шкале и в целом не отличаются от нормативных значений [4; 19].

2. Структурный анализ. Для выявления инвариантных личностных особенностей, свойственных студентам-актерам разных поколений, был проведен факторный анализ. В табл. 2 приведены факторные нагрузки шкал опросника Кеттелла «16 PF».

В табл. 3 выделенные факторы для удобства представлены в виде буквенных обозначений.

Как видно из табл. 3, в результате факторного анализа было выделено 5 факторов, описывающих 63,0% общей суммарной дисперсии. Кратко рассмотрим содержание выделенных факторов.

На положительном полюсе фактора Ф1 объединены характеристики: подозрительность (L), тревожность (O), напряженность (Q4), а на отрицательном – эмоциональная устойчивость (C) и самоконтроль (Q3). В совокупности шкалы этого фактора

Таблица 2

Факторные нагрузки шкал опросника Кеттелла «16 PF»

Шкалы опросника	Факторы				
	Ф1 19,3	Ф2 12,3	Ф3 11,7	Ф4 10,0	Ф5 9,7
A	-0,10	0,04	0,20	0,06	0,77
B	-0,15	0,08	-0,12	0,72	0,10
C	-0,78	-0,09	0,12	0,13	-0,10
E	0,20	0,06	0,81	0,15	-0,08
F	0,02	-0,56	0,54	-0,18	0,11
G	0,02	0,81	0,02	0,06	0,12
H	-0,47	0,03	0,69	0,02	0,19
I	0,09	0,12	-0,24	0,06	0,69
L	0,69	-0,04	0,21	0,30	-0,11
M	0,03	-0,68	-0,09	0,32	-0,06
N	0,02	0,41	-0,10	-0,51	-0,19
O	0,78	0,00	-0,09	-0,17	0,13
Q1	0,01	-0,05	0,11	0,70	-0,07
Q2	-0,05	0,13	-0,48	0,07	-0,56
Q3	-0,58	0,55	-0,14	0,10	0,01
Q4	0,87	-0,09	0,05	-0,03	-0,12

Примечание: после номера фактора указан процент объясняемой дисперсии; шкалы опросника Кеттелла (положительные полюса): А – общительность, В – высокий интеллект, С – эмоциональная стабильность, Е – доминантность, F – экспрессивность, G – высокая нормативность поведения, Н – смелость, I – чувствительность, L – подозрительность, М – мечтательность, N – дипломатичность, O – тревожность, Q1 – радикализм, Q2 – нонконформизм, Q3 – высокий самоконтроль, Q4 – напряженность.

Содержание выделенных факторов (знак «/» разделяет положительный и отрицательный полюса фактора)

Факторы	Шкалы опросника Кеттелла «16 PF»
Ф1	Q4 O L / C Q3
Ф2	G / M
Ф3	E H F
Ф4	B Q1 / N
Ф5	A I / Q2

Примечание: условные обозначения в этой таблице те же, что и в табл. 2.

описывают специфику эмоциональной стороны личности студентов-актеров.

Фактор Ф2 фиксирует противопоставление мечтательности (шкала М) и нормативности поведения (шкала G). Данный фактор характеризует оппозицию тенденции ухода от реальной ситуации и соблюдения норм поведения.

Фактор Ф3 образует корреляция шкал E (доминантность), H (смелость) и F (экспрессивность). Данный набор шкал определяет активность субъекта в социальных и межличностных контактах, готовность к действиям в ситуациях неопределенности, стремление к эмоциональному лидерству, склонность к рискованному поведению. В целом, это установка на эмоциональное доминирование.

На положительном полюсе фактора Ф4 объединены шкала B (интеллект) и шкала Q1 (радикализм). Отрицательный полюс представлен шкалой N (дипломатичность). Все шкалы, вошедшие в данный фактор, входят в группу интеллектуальных свойств. При этом, если положительный полюс определяет стремление к интеллектуальной самостоятельности, то отрицательный — ориентацию на выстраивание социальных отношений.

Биполярный фактор Ф5 на положительном полюсе объединяет шкалы A (общительность) и I (чувствительность), на отрицательном полюсе находится шкала Q2 (нонконформизм). Таким образом, если положительный полюс определяет ориентацию личности на эмоциональное переживание, то отрицательный — на доминирование собственных интересов.

Обсуждение

Поколенческие различия. Как было отмечено выше, современные студенты-актеры по сравнению с их сверстниками 50 лет назад демонстрируют более высокие значения по шкале H (смелость) опросника Кеттелла «16 PF» и более низкие значения по шкалам F (экспрессивность) и M (мечтательность).

Значимость шкалы H (смелость) для современных студентов-актеров описана в наших предыдущих работах [7; 16; 17; 18]. Отметим, что появление новых форматов выступлений и пространств для самопрезентации (онлайн-платформы, социальные сети, виртуальная реальность), растущая конкуренция из-за появления многочисленных частных вузов, курсов актерского мастерства предъявляют к актеру новые

требования, где для достижения успеха в профессии требуются активность, напористость, готовность к риску. Это и отражается в более высоких значениях по шкале H у современных студентов.

Между тем по шкале F (экспрессивность) студенты 1970-х гг. имеют существенно более высокие показатели. В этой связи сопоставление различий тенденций в значениях по шкалам F и H у представителей двух поколений фиксирует весьма содержательное противоречие. Оно состоит в том, что шкалы F и H входят в группу эмоциональных свойств и при интерпретации личностных тенденций их принято рассматривать вместе как показатель склонности к рискованному поведению [4; 19].

Однако мы видим, что для студентов-актеров конца 1970-х гг. характерны выраженный оптимизм, вера в удачу и благоприятный исход событий. При этом они относились к рискованному поведению достаточно сдержанно и рисковали преимущественно в тех случаях, когда успех реально достижим. В отличие от них современные студенты-актеры поколения 2010–2020-х гг. менее оптимистичны (ниже показатели по шкале F). Вместе с тем в незнакомых и нестандартных ситуациях они склонны рисковать, в том числе здоровьем, материальным благополучием, репутацией, мало задумываются о последствиях (высокие показатели по шкале H).

На наш взгляд, подобная динамика связана, в первую очередь, с изменениями социокультурного и общественно-политического контекста — переходом от стабильности и предсказуемости к неопределенности и динамичности событий. Если студенты-актеры конца 1970-х гг. достаточно отчетливо представляли, как будет строиться их профессиональная жизнь после окончания вуза (работа в театре, возможные съемки в кинопроектах), то современные студенты-актеры заняты поиском работы уже на старших курсах и часто не имеют определенных перспектив трудоустройства по профессии.

Как мы отмечали выше, шкала M (мечтательность) фиксирует богатое воображение, увлеченность внутренними иллюзиями, поглощенность своими идеями. В отличие от студентов-актеров 1970-х у сегодняшних студентов выраженность этого показателя существенно ниже. В значительной степени применительно к актерской профессии шкала определяет творческое принятие предлагаемых обстоятельств роли [12]. Можно высказать предположение, что у сегодняшних студентов-актеров готовность к принятию предла-

гаемых обстоятельств роли определяется не столько конструированием воображаемой ситуации, сколько попыткой воспроизведения сценического поведения других исполнителей, более опытных и успешных. В этом отношении они более ориентированы на копирование образцов. Современные студенты-актеры, как и большинство представителей их поколения, активно включены в потребление различных форматов визуальной культуры (в частности, сериалов, кинофильмов, видеороликов и др.), что может быть одной из причин снижения воображения, — проще повторить исполнение роли за кем-то более успешным, чем искать свое сценическое решение.

Структурный анализ. Несмотря на отмеченные различия в выраженности личностных характеристик студентов-актеров разных поколений, результаты структурного анализа позволили выделить ряд инвариантных сочетаний личностных качеств, которые характеризуют психологические особенности актера. Остановимся на них подробнее.

Фактор Ф1 обозначен нами как «тревожность—эмоциональная стабильность». Его структура практически полностью совпадает со вторичным фактором F1 (общая тревожность) опросника Кеттелла. Данный вторичный фактор описывает тревогу в ее обычном понимании, в том числе она трактуется и как недовольство собой. Важно иметь в виду, что при высоких значениях по этому фактору может снижаться продуктивность деятельности вплоть до ее блокировки. В этом отношении данный фактор можно рассматривать и как показатель гипермотивации, когда высокая тревога за успешность выполняемой работы мешает приступить к деятельности [4; 19].

С одной стороны, выраженность указанных характеристик именно у студентов-актеров фиксирует значимость эмоциональной подвижности, которая является психологической основой профессиональной деятельности актера (не только актерского перевоплощения, но и готовности реагировать на партнера, зрителя). Добавим, что по мнению В.Э. Мейерхольда «...необходимым свойством актера является способность к рефлекторной возбудимости. Человек, лишенный этой способности, актером быть не может» [9, с. 4].

С другой стороны, высокая тревожность студентов-актеров может быть связана с публичным характером профессии: сценические работы постоянно подвергаются оценке педагогов, сокурсников, зрителей. В этом плане сочетание таких характеристик, как подозрительность (шкала L), тревожность (шкала O) и напряженность (шкала Q4) свидетельствует и о значимости внешней оценки для самооощения и удовлетворенности деятельностью у студентов-актеров.

Фактор Ф2 можно обозначить как «нормативность поведения—мечтательность». Данный фактор достаточно отчетливо обнаруживает связь между художественной креативностью (шкала M) и нормативностью поведения (шкала G). Возможность создания новых идей, образов и художественных решений предполагает достаточно высокую гибкость по отношению к моральным нормам, общепринятым правилам и стандартам. В терминах психоаналитической трак-

товки это может быть обозначено как «слабое супер-эго» [4; 19]. И наоборот, наличие «сильного супер-эго» (шкала G), стремления придерживаться устоявшихся норм и шаблонов, в художественном плане будет проявляться в большей прозаичности, конкретности, реалистичности образов. Таким образом, можно выделить два типа студентов-актеров, различающихся по своим установкам в работе над ролью. Один тип ориентирован, в первую очередь, на экспериментирование, опору на свои внутренние образы, фантазии, побуждения при создании роли. Для другого типа характерно действие в конкретной реальной ситуации, стремление следовать нормам и готовым образцам.

Униполярный фактор Ф3 обозначен нами как «эмоциональное лидерство». Сочетание высоких значений по шкалам Н (смелость) и F (экспрессивность) позволяет говорить об особом жизненном оптимизме, позитивном восприятии жизненных перспектив, когда преобладает вера в удачу, а сложности и проблемы вытесняются. Помимо этого, высокий показатель по шкале E (доминантность), входящей в данный фактор, предполагает выраженность таких характеристик, как настойчивость, упрямство, напористость, своенравие, жажду восхищения. С точки зрения актерской профессии данный фактор представляется крайне важным, поскольку эмоциональное лидерство можно рассматривать как стремление личности к непосредственному эмоциональному воздействию на других.

Фактор Ф4 объединяет характеристики, описывающие разные стороны интеллектуальной сферы личности — В (интеллект), N (дипломатичность), Q1 (радикализм). Он может быть обозначен как «радикализм—дипломатичность». С нашей точки зрения, он фиксирует два возможных сценария достижения успеха в профессиональной деятельности актера. В первом случае актер, обладающий оперативностью мышления, легко обучаемый (шкала В), с выраженным стремлением к новаторству, экспериментам (шкала Q1) оказывается успешным в профессии именно благодаря этим качествам. Они обеспечивают оригинальный подход к работе над ролью, способствуют быстрому освоению необходимых для сценических задач навыков и смежных профессиональных областей (режиссура, работа над сценарием, продюсирование и др.). Во втором случае ключевой характеристикой, способствующей успеху, оказывается дипломатичность — умение вести себя в обществе, тактичность, проницательность, умение находить выход из сложных ситуаций (шкала N). Благодаря подобному «социальному интеллекту» актер выстраивает хорошие отношения с партнерами по сцене, режиссером и другими членами коллектива, создает положительное впечатление не только о своих профессиональных качествах, но и о личных. В целом, это ориентация на позитивную самопрезентацию в ситуациях социального взаимодействия, готовность к принятию позиции другого.

Фактор Ф5 обозначен нами как «публичное общение—нонконформизм». Положительный полюс объединяет такие качества сферы общения, как естествен-

ность, доброта, открытость, внимание к людям (шкала А), а также способность к сопереживанию, эмпатии, артистичность, склонностью к романтизму, художественное восприятие мира (шкала I). Подобное сочетание фиксирует специфическую личностную структуру, ориентирующую поведение на особое публичное художественное общение; готовность к выражению эмоциональной сочувствующей реакции к другому.

Уточним, что входящая в данный фактор шкала I (чувствительность) характеризует и такие личностные проявления, как ожидание внимания, поиск симпатии, склонность к действию по интуиции, фантазирование в беседе и наедине с собой [4; 19]. Иными словами, здесь мы сталкиваемся не просто со стремлением к публичному общению, а именно с особым комплексом установок, направленных на привлечение к себе внимания (своеобразный нарциссизм), который предполагает выход из ситуации обыденного и повседневного общения в «нереальное», «фантазийное» пространство с особым автором-рассказчиком.

Отрицательный же полюс фиксирует готовность к групповому взаимодействию (шкала Q2). В сочетании с описанным выше стремлением к публичному художественному общению низкие оценки по шкале Q2 (конформизм) указывают на выраженное стремление к совместной работе и принятию решений, ориентацию на мнение группы. Таким образом, группа и оказывается для студента-актера тем внешним кругом, чье внимание он стремится привлечь. В дальнейшей профессиональной жизни актера определенный конформизм может способствовать успешному вхождению в театральный или киносьемочный коллектив.

Проведенный нами факторный анализ шкал опросника Кеттелла 16 PF важен, поскольку большинство психологических исследований актеров, где также использовался данный опросник, ограничиваются описанием лишь выраженности личностных характеристик в суммарном групповом профиле. Так, среди специфических качеств личности актера выделяют мечтательность (шкала М), радикализм (шкала Q1) [3], общительность (А), экспрессивность (F), смелость (Н), чувствительность (I), доверчивость (L) [11]. При этом подчеркнем, что эти тенденции во многом схожи с выявленными в наших исследованиях. Но, однако, именно факторный анализ, направ-

ленный на выявление связей между шкалами, дает основание говорить об инвариантных особенностях в структуре личности актера.

В этой связи обратимся к результатам структурного анализа психологических особенностей студентов-актеров, обучавшихся на разных курсах театрального колледжа под руководством О.П. Табакова в 2010–2018 гг. Данные по опроснику Кеттелла «16 PF», собранные на этапе вступительных экзаменов и далее в конце каждого курса обучения, были обработаны с помощью факторного анализа. В результате удалось выделить 4 инвариантных фактора, описывающих структурные особенности личности студентов-актеров: «Личностная тревожность / эмоциональная стабильность», «Стремление к публичному общению / нонконформизм», «Эмоциональное воздействие на другого», «Художественная креативность / моральная нормативность» [17]. Эти данные сопоставим с представленными в настоящем исследовании результатами факторного анализа студентов-актеров разных поколений (табл. 4).

Как видно из табл. 4, содержание выделенных факторов в исследованиях 2018 и 2023 гг. практически совпадает. Новым в настоящем исследовании, по сравнению с предыдущим, оказался фактор Ф4, описывающий особенности интеллектуальной сферы студентов-актеров, который явно фиксирует два типа. Один из них связан с эвристичностью решения профессиональных задач, другой предполагает их решение преимущественно за счет эффективного применения навыков социального взаимодействия.

Но принципиальное для нашего исследования значение имеет результат, фиксирующий совпадение факторных структур, описывающих сочетание личностных характеристик в различных поколенческих подвыборках студентов-актеров. Это свидетельствует об устойчивости той личностной организации актера как субъекта профессиональной деятельности, которая формируется в ходе освоения профессии. Подобная инвариантность в целом обеспечивается устойчивостью педагогической практики отечественной театральной школы, как на уровне целей, так и на уровне программ и методов обучения. В этой связи весьма показателен анализ тех компетенций подготовки актера, которые практически сохранились с 2002 г. по настоящее время [16].

Таблица 4

Содержание выделенных факторов в исследованиях 2018 г. (театральный колледж О.П. Табакова) и 2023 г. (студенты-актеры разных поколений)

Факторы	Студенты-актеры разных поколений (суммарно)	Студенты театрального колледжа О.П. Табакова 2010–2018 гг.
Ф1	Q4 O L / C Q3	Q4 O L / C
Ф2	G / M	M / G
Ф3	E H F	E H F
Ф4	B Q1 / N	—
Ф5	A I / Q2	A I / Q2

Примечание: условные обозначения в этой таблице те же, что и в табл. 2. Знак «/» разделяет положительный и отрицательный полюса фактора.

Выводы

Обобщая полученные результаты, сделаем основные выводы.

1. Выявлены изменения выраженности личностных характеристик у современных студентов-актеров по сравнению с их сверстниками конца 1970-х гг. Показано, что нынешние студенты демонстрируют более выраженную смелость и готовность к риску, при этом обладают менее развитым воображением, чем их сверстники 50 лет назад. Причины указанных изменений, на наш взгляд, связаны как с изменением общего социокультурного контекста, так и с трансформацией особенностей профессиональной деятельности актеров.

Литература

1. *Выготский Л.С.* К вопросу о психологии творчества актера: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследие. М.: Педагогика, 1984. С. 365–376.
2. *Ершов П.М.* Режиссура как практическая психология. М.: Мир искусства, 2010. 164 с.
3. *Гройсман А.Л.* Основы психологии художественного творчества. М.: Когито-Центр, 2003. 184 с.
4. *Капустина А.Н.* Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2001. 112 с.
5. *Карпова В.В., Дикая Л.А.* Индивидуально-психологические особенности специалистов сферы искусства с высоким уровнем продуктивности творческого воображения // Российский психологический журнал. 2016. Том 13. № 2. С. 71–87. DOI: 10.21702/rpj.2016.2.6
6. *Кнебель М.О., Лурия А.Р.* Пути и средства кодирования смысла // Вопросы психологии 1971. № 4. С. 77–83.
7. *Лыкова Т.А., Петракова А.В.* Взаимосвязь личностных характеристик и копинг-стратегий у актеров. // Национальный психологический журнал. 2023. № 3. С. 87–97. DOI: 10.11621/npj.2023.0309
8. *Макеева А.Ю., Васильева Т.И.* Сопоставление профессионально значимых качеств у будущего и действующего актера // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2019. № 3–4 (7–8). С. 49–56.
9. *Мейерхольд В.Э., Бебутов В.М., Аксенов И.А.* Амплуа актера. М.: ГВЫРМ, 1922. 15 с.
10. *Нефедова Е.Л.* Роль психологического тестирования в решении проблемы набора абитуриентов на актерский факультет // Вестник Новосибирского государственного театрального института. 2021. № 10. С. 112–123.
11. *Рождественская Н.В.* Диагностика актерских способностей. СПб.: Речь, 2005. 192 с.
12. *Собкин В.С.* Опыт исследования личностных характеристик студента-актера // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов / Под ред. А.Л. Гройсмана. М., 1984. С. 22–37.
13. *Собкин В.С., Лыкова Т.А.* Взаимосвязь способов поведения в ситуациях фрустрации и личностных особенностей (на материале обследования студентов театрального колледжа) // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 4. С. 62–73.
14. *Собкин В.С., Лыкова Т.А.* К вопросу о психологических особенностях развития личности актера: опыт типологического анализа // Консультативная

2. В результате структурного анализа выделены инвариантные сочетания шкал (факторов), которые описывают эмоциональную, интеллектуальную и волевую стороны личности. Интерпретация данных сочетаний с точки зрения специфики профессионального обучения и деятельности актера позволяет уточнить не только представления об актерском перевоплощении и психологических механизмах актерского творчества, но и целевую направленность педагогического процесса на актерских факультетах с учетом развития личности студента.

3. В целом, перспектива дальнейшей работы с полученным материалом предполагает использование кластерного анализа для выделения различных типов личности актера на этапе профессиональной подготовки.

References

1. *Vygotskii L.S.* K voprosu o psikhologii tvorchestva aktera: Sbranie sochinenii: v 6 t. T.6. [To the question of the psychology of the actor's creativity: Collected Works: in 6 vol. T. 6. Scientific inheritance]. *Nauchnoe nasledstvo*. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 365-376. (In Russ.).
2. *Ershov P.M.* Rezhissura kak prakticheskaya psikhologiya [Directing as practical psychology]. Moscow: Mir iskusstva, 2010. 164 p. (In Russ.).
3. *Groisman A.L.* Osnovy psikhologii khudozhestvennogo tvorchestva [Fundamentals of the psychology of artistic creativity]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2003. 184 p. (In Russ.).
4. *Kapustina A.N.* Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella [Multifactor personality technique of R. Kettell]. Saint Petersburg, 2001. 112 p. (In Russ.).
5. *Karpova V.V., Dikaya L.A.* Individual'no-psikhologicheskie osobennosti spetsialistov sfery iskusstva s vysokim urovnem produktivnosti tvorcheskogo voobrazheniya [Psychological characteristics of art specialists with a highly productive creative imagination]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian Journal of Psychology]*, 2016. Vol. 13, no. 2, pp. 71–87. (In Russ.). DOI:10.21702/rpj.2016.2.6
6. *Knebel' M.O., Luriya A.R.* Puti i sredstva kodirovaniya smysla [Ways and means of coding meaning]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1971, no. 4, pp. 77–83. (In Russ.).
7. *Lykova T.A., Petrakova A.V.* Vzaimosvyaz' lichnostnykh kharakteristik i koping-strategii u akterov [Interrelation of personality characteristics and coping-strategies in actors]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2023, no. 3, pp. 87–97. DOI: 10.11621/npj.2023.0309 (In Russ.).
8. *Makeeva A.Yu., Vasil'eva T.I.* Sopostavlenie professional'no znachimykh kachestv u budushchego i deistvuyushchego aktera [Comparison of professionally significant qualities for a future and current actor]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavookhranenie [Bulletin of the Chelyabinsk State University. Education and healthcare]*, 2019, no. 3–4 (7–8), pp. 49–56. (In Russ.).
9. *Meierkol'd V.E., Bebutov V.M., Aksenov I.A.* Amplua aktera [Actor's role]. Moscow: GVYRM, 1922. 15 p. (In Russ.).
10. *Nefedova E.L.* Rol' psikhologicheskogo testirovaniya v reshenii problemy nabora abiturientov na akterskii fakul'tet [The role of psychological testing in solving the problem of recruiting applicants to the artistic faculty]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo teatral'nogo instituta [Bulletin*

- психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 2. С. 129–146. DOI:10.17759/cpp.2019270209
15. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Личностные особенности и реакции на фрустрацию (по результатам исследования студентов-актеров) // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 1(99). С. 7–28. DOI: 10.17759/cpp.2018260102
16. Собкин В.С., Лыкова Т.А., Сиян М.В. Обучение актеров: компетенции или способности // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 90–101. DOI:10.17759/chp.2022180409
17. Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В. Диагностика структурных особенностей личностных изменений у студентов театрального колледжа на разных этапах обучения // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 4. С. 83–100. DOI: 10.17759/cpp.2018260406
18. Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В. Психология актера: начало профессионального пути. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2021. 176 с.
19. Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M. Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF). Champaign IL: Institute for Personality and Ability Testing, 1970.
20. Nettle D. Psychological profiles of professional actors // Personality and Individual Differences. 2006. № 40(2). P. 375–83. DOI: 10.1016/j.paid.2005.07.008
21. Robb A.E., Due C., Venning A. Exploring Psychological wellbeing in a Sample of Australian Actors // Australian Psychologist. 2018. № 53 (1). P. 77–86. DOI:10.1111/ap.12221.
22. Robb A.E., Due C. Exploring psychological wellbeing in acting training: an Australian interview study // Theatre, Dance and Performance Training. 2017 № 8(3). P. 297–316. DOI:10.1080/19443927.2017.1324518
23. Rule, J. The actor's identity crisis: postanalytic reflections of an actress // International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy. 1973. № 2. P. 51–76.
24. Schonfeld I.S., Bianchi R., Luehring-Jones P. Consequences of Job Stress for the Mental Health of Teachers // Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being / T. McIntyre, S. McIntyre, D. Francis (eds). Springer, 1973. P. 55–75.
- of the Novosibirsk State Theater Institute], 2021, no. 10, pp. 112–123. (In Russ.).
11. Rozhdestvenskaya N.V. Diagnostika akterskikh sposobnostei [Diagnostics of acting abilities]. Saint petesburg: Rech', 2005. 192 p. (In Russ.).
12. Sobkin V.S. Opyt issledovaniya lichnostnykh kharakteristik studentov-akterov [Experience in the study of personal characteristics of students-actors] In Groisman A.L. (ed.), *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty obucheniya studentov tvorcheskikh vuzov* [Psychological and pedagogical aspects of teaching students at creative universities]. Moscow: GITIS, 1984, pp. 22–37. (In Russ.).
13. Sobkin V.S., Lykova T.A. Vzaimosvyaz' sposobov povedeniya v situatsiyakh frustratsii i lichnostnykh osobennostei (na materiale obsledovaniya studentov teatral'nogo kolledzha) [Correlation of Behavior in Situations of Frustration and Personal Characteristics (Based on a Study of Theater College Students)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2014. Vol. 5, no. 4, pp. 62–74. (In Russ.).
14. Sobkin V.S., Lykova T.A. K voprosu o psikhologicheskikh osobennostyakh razvitiya lichnosti aktera: opyt tipologicheskogo analiza [To the question of psychological features of the actor's personality development: the experience of typological analysis] *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 2, pp. 129–146. DOI:10.17759/cpp.2019270209 (In Russ.).
15. Sobkin V.S., Lykova T.A. Lichnostnye osobennosti i reaktzii na frustratsiyu (po rezul'tatam issledovaniya studentov-akterov) [Personal characteristics and reactions to frustration (based on the results of the study of student-actors)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 1(99), pp. 7–28. DOI:10.17759/cpp.2018260102 (In Russ.).
16. Sobkin V.S., Lykova T.A., Siyan M.V. Obuchenie akterov: kompetentsii ili sposobnosti [Actor Training: competencies or Aptitude] *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2022. Vol.18, no. 4, pp. 90–101. DOI:10.17759/chp.2022180409 (In Russ.).
17. Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V. Diagnostika strukturnykh osobennostei lichnostnykh izmenenii u studentov teatral'nogo kolledzha na raznykh etapakh obucheniya [Diagnostics of structural features of personality changes in theatre college students at different stages of training]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 4, pp. 83–100. DOI:10.17759/cpp.2018260406 (In Russ.).
18. Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V. Psikhologiya aktera: nachalo professional'nogo puti [Psychology of the actor: the beginning of the professional path]. Moscow: FGBNU "IUO RAO", 2021. 176 p. (In Russ.).
19. Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M. Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF). Champaign IL: Institute for Personality and Ability Testing, 1970.
20. Nettle D. Psychological profiles of professional actors. *Personality and Individual Differences*, 2006, no. 40(2), pp. 375–83. DOI:10.1016/j.paid.2005.07.008
21. Robb A.E., Due C., Venning A. Exploring Psychological wellbeing in a Sample of Australian Actors. *Australian Psychologist*, 2018, no. 53 (1), pp. 77–86. DOI:10.1111/ap.12221.
22. Robb A.E., Due C. Exploring psychological wellbeing in acting training: an Australian interview stud. *Theatre, Dance and Performance Training*, 2017, no. 8 (3), pp. 297–316, DOI: 10.1080/19443927.2017.1324518

23. Rule J. The actor's identity crisis: postanalytic reflections of an actress. *International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, 1973, no. 2, pp. 51–76.

24. Schonfeld I.S., Bianchi R. & Luehring-Jones P. Consequences of Job Stress for the Mental Health of Teachers. In McIntyre T., McIntyre S., Francis D. (eds), *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, 1973, pp. 55–75.

Информация об авторах

Собкин Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Лькова Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра социокультурных проблем современного образования, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»); доцент кафедры истории, философии и литературы, Российский институт театрального искусства – ГИТИС (ФГБОУ ВО «Российский институт театрального искусства – ГИТИС»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978> e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Петракова Анастасия Владимировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра социокультурных проблем современного образования, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»); психолог, Кинокомпания «Студия-П», Москва, Российская Федерация <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693> e-mail: anastasiya-petrakova@yandex.ru

Information about the authors

Vladimir S. Sobkin, Dr. Sci. in Psychology, professor, academician of RAE, Head of the Center for socio-cultural problems of modern education, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Tatyana A. Lykova, PhD in Psychology, leading researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, associate professor, Russian Institute of Theatre Arts – GITIS, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Anastasiya V. Petrakova, PhD in Psychology, senior researcher at the Center of Modern Problems of Modern Education, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Psychologist, Film company «Studio-P», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>, e-mail: anastasiya-petrakova@yandex.ru

Получена 25.09.2023

Принята в печать 11.12.2023

Received 25.09.2023

Accepted 11.12.2023

Cultural Values: Their Correlations with Attitudes and Behaviors towards Senior Citizens

Siah Poh Chua

Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Perak, Malaysia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0991-1313>, e-mail: siahpc@utar.edu.my

Ong Xiu Hui

Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Perak, Malaysia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7380-0840>, e-mail: shadow31fate@gmail.com

Tan Siew Huei

SPD, Singapore
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3494-7660>, e-mail: siewhueitan@gmail.com

Tan Swee Mee

Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Perak, Malaysia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3321-1504>, e-mail: smtan@gmail.com

In Asian societies, the quality of life among senior citizens depends on the support they receive from their younger generation. Accordingly, this study adopted the ‘value-attitude-behavior hierarchy’ in examining the impacts of Chinese traditional cultural values on the attitudes and behaviors of Malaysian Chinese adolescents towards senior citizens. 482 Malaysian Chinese adolescents were recruited for participation in a purposive sampling and surveys. Participants were asked to fill three scales: Chinese values survey, Kogan’s attitudes towards older people, and interaction with older people. The results implied that traditional cultural values significantly impact the attitudes of these Chinese adolescents toward senior citizens. Besides, the attitudes toward older people are associated with interaction with older people. In addition, the findings also showed that attitudes toward senior citizens are statistical mediators of the cultural values impact on adolescents’ interaction with senior citizens. The results supported applying the value-attitude-behavior hierarchy to better understand the influence of cultural values on the attitudes and behaviors toward senior citizens. Besides, the results also indicate that perseverance in particular cultural values will help the younger generation to improve the intergenerational relationships, especially among the younger generation whose values have been changing to individualistic ideas.

Keywords: Attitudes toward older people, cultural values, interaction between elderly and young people, Malaysia, adolescents

Funding. This study is sponsored by University Tunku Abdul Rahman Research Fund (UTARRF 6200/S60).

Acknowledgements. The authors are grateful for the comments of Dr Lun for the first draft of the article.

For citation: Siah P.C., Ong X.H., Tan S.H., Tan S.M. Cultural Values: its Correlations with Attitudes and Behaviors towards Senior Citizens. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 100–108. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190410>

Культурные ценности: ИХ СВЯЗЬ С АТТИТЮДАМИ И ПОВЕДЕНИЕМ ПО ОТНОШЕНИЮ К ПОЖИЛЫМ ЛЮДЯМ

Сиах Пох Чуа

Университет Тунку Абдул Рахман, Перак, Малайзия
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0991-1313>, e-mail: siahpc@utar.edu.my

Онг Сиу Хуи

Университет Тунку Абдул Рахман, Перак, Малайзия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7380-0840>, e-mail: shadow31fate@gmail.com

Тан Сив Хуэй

СПД в Сингапуре
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3494-7660>, e-mail: siewhueitan@gmail.com

Тан Сви Ми

Университет Тунку Абдул Рахман, Перак, Малайзия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3321-1504>, e-mail: smtan@gmail.com

В азиатских обществах качество жизни пожилых граждан в значительной степени зависит от поддержки, которую они получают от молодого поколения. Соответственно, в данном исследовании была использована иерархия «ценности—отношения—поведение» для изучения влияния традиционных китайских культурных ценностей на отношения малайзийских китайских подростков с пожилыми людьми. Применялись целенаправленная выборка и методы опроса, собраны данные от 482 малайзийских китайских подростков. Участникам предлагалось заполнить три анкеты: «Опросник китайских ценностей», «Шкала отношения к пожилым людям» Кагана и опросник «Взаимодействие с пожилыми людьми». Результаты свидетельствуют о том, что традиционные культурные ценности значительно влияют на отношение китайских подростков к пожилым людям. Кроме того, отношение к пожилым людям связано с взаимодействием с ними. Результаты также показали, что отношение к пожилым людям статистически является транслятором культурных ценностей, которые влияют на взаимодействие подростков с пожилыми людьми. Результаты поддерживают применение иерархии «ценности—отношения—поведение» для понимания, насколько культурные ценности влияют на отношение подростков к пожилым людям и поведение с ними. Результаты также свидетельствуют о том, что сохранение определенных культурных ценностей поможет молодому поколению улучшить межпоколенческие отношения, особенно тем молодым людям, чьи ценности начинают сдвигаться в сторону индивидуалистических идей.

Ключевые слова: Отношение к пожилым людям, культурные ценности, взаимодействие между пожилыми и молодыми людьми, Малайзия, подростки.

Финансирование: Это исследование финансируется Исследовательским фондом Университета Тунку Абдул Рахмана (UTARRF 6200/S60).

Благодарности. Авторы благодарны доктору Луну за комментарии к первому варианту статьи.

Для цитаты: Сиах П.С., Онг Кс.Н., Тан С.Х., Тан С.М. Культурные ценности: их связь с аттитюдами и поведением по отношению к пожилым людям // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 100–108. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190410>

Introduction

Population aging, which refers to the increasing proportion of older persons in a community, is underway worldwide [36]. As part of this global trend, Malaysia also involves a progressive increase in the older population, which the older generation is defined as people over 60 [30]. The aging population is estimated to increase

from 2.21 million in 2019 to 6.89 million in 2050 [36]. Among 2.2 million older people in 2015, about 7 percent were Malays and Bumiputera, 12.1 percent were Chinese, 7.8 percent were Indians, and 11.4 percent were people of other ethnicity [26].

Malaysian Chinese have a higher aging rate than other ethnicities in Malaysia, due to their lower fertility rates, longer life expectancy, and more emigration

cases [29]. The fertility rate among Malaysian Chinese has decreased and gone below the replacement level of fertility since 2010, which indicates that Malaysian Chinese women do not give birth to enough babies to sustain their population levels. On the other hand, the life expectancy of Malaysian Chinese is longer than other ethnicities in Malaysia, extending the ratio between the senior and the fertility rate [4]. Therefore, preparing different strategies to meet the psychosocial needs of Malaysia's aging population is an apprehension of all.

An important contributor to senior citizens' quality of life is much more related to the attitudes of younger people because their negative attitudes toward senior citizens would have detrimental effects on various quality of life outcomes of these senior citizens [23]. Some studies have scrutinized various influences of culture on attitudes toward senior citizens. For example, Burnes and his collaborators [3] conducted a systematic review of 63 studies and concluded that ageism is a risk factor for senior citizens' physical and mental health. P.Hsu, P.Chong and C.Osawa [14] compared participants from Taiwan, South Korea, and Japan in their study. They reported different attitudes toward senior citizens; the Japanese reported more negative impressions of senior citizens than Taiwanese people, and Koreans were less willing to live with senior citizens than Taiwanese people.

In Asian societies, the influences of cultural values on the quality of life for senior citizens are significant as senior citizens rely upon the support they receive from their younger generation [37]. Similarly, the traditional Chinese culture may also affect Malaysian Chinese adolescents' attitudes toward senior citizens, as most Malaysian Chinese parents uphold children's education as a vital means of preserving Chinese cultural identity. Thus, they invest much effort in preserving traditional Chinese culture and education [25]. S.Ting and D.Lee [31] also found that school proximity and ethnicity-related reasons influence parental school choice of primary schools among Malaysian parents.

Accordingly, this study aims to examine the influence of traditional cultural values on Malaysian Chinese adolescents' attitudes and behaviors toward senior citizens. This study used the value-attitude-behavior hierarchy proposed by P.Homer and L.Kahle [13] as a research framework. The value-attitude-behavior hierarchy proposed that an individual's values would indirectly affect the individual's behaviors through his or her attitudes. In other words, values would act on one's attitudes first, and subsequently, one's attitudes would bestow one's behaviors.

A conceptual framework is shown in Fig. 1. It is assumed that cultural values will affect attitudes and behaviors, and attitudes mediate the relationships between cultural values and behaviors. In other words, an indirect-only mediation effect is expected.

The research hypotheses and conceptual framework are outlined as follows:

H1: Cultural values are associated with attitudes toward senior citizens.

H2: Attitudes toward older people are positively associated with adolescents' interaction with senior citizens.

H3: Cultural values were not associated with adolescents' interaction with senior citizens.

H4: Attitudes toward older people are a statistical mediator for the effects of cultural values on adolescents' interaction with senior citizens.

Methods

Design

After getting approval from the Scientific and Ethical Review Committee, a cross-sectional self-administered survey was conducted, and it took about six months to complete the data collection. A cross-sectional study was designed to select a sample and measure the outcomes simultaneously [24].

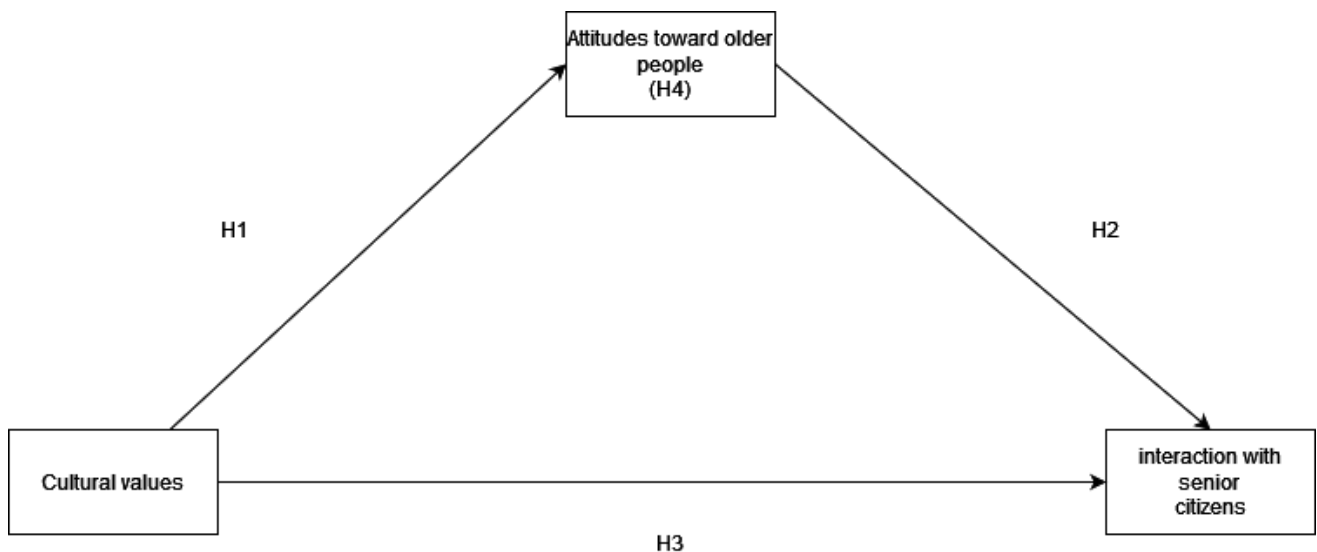


Fig. 1. The conceptual framework

Participants

A purposive sampling method was used to select participants. An inclusive criterion follows this description: The participants should be Malaysian Chinese studying in Chinese Independent Schools. They are high school students studying in Year One, Year Two, or Year Three (equivalent to Grades 10 to 12). 482 Malaysian Chinese secondary students from eight Chinese Independent Schools (average age = 16.97, $SD = 0.89$) were recruited to participate in the survey. About half of the participants were female (53.6 percent). This sample size is larger than the sample size suggested by J.Hair, M.Howard and C.Nitzl [10], and the minimum sample size should be ten times the most significant number of formative indicators used to measure one construct, which is 400.

Measurements

There are four sections in the survey questionnaire. They are the demographic information, items from the Chinese Values Survey (CVS), questions on Kogan's attitudes towards older people (KAOP), and participants' interaction with senior citizens. All the questions were in Chinese versions [6; 18].

Demographic information. In this section, participants were asked to fill in their age and gender.

Chinese Values Survey. The Chinese Values Survey consisted of 40 adjective phrases (for example, filial, hard-working, perseverance, humility, loyalty), which were used to measure the importance of Chinese Cultural Values perceived by the participants [7]. Participants were asked to indicate the level of perceived importance for each Chinese Cultural Value presented on a Likert scale with 1= "very unimportant" and 5= "very important." There is no reversed score. Following the suggestions from B.Matthews [20, p. 120], this survey included four factors, namely: (a) integrity and tolerant (17 items); (b) Confucian ethos (10 items); (c) loyalty to ideals and humanity (9 items) and; (d) moderation and moral discipline (3 items). "Integrity and tolerance" is relevant to self-development, such as working hard and self-cultivation. Confucian ethos is linked to relationships with others, such as benevolent authority and respect for tradition. Loyalty to ideals and humanity delves into social responsibility, such as patriotism, ordering relationships by status, and resistance to corruption. "Moderation and moral discipline" is about worldly wisdom, including the three values: repayment of good or evil or others, sense of cultural superiority, and wealth. Reliabilities of the four factors were reported as 0.82 for integrity and tolerance, 0.91 for Confucian ethos, 0.82 for loyalty to ideals and humanity, and 0.57 for moderation and moral discipline [20]. A higher mean score in each factor indicates that the value of that particular factor is perceived as more important.

Kogan's Attitudes Towards Older People (KAOP). This scale consists of two subscales and 34 items to evaluate attitudes towards older people [17]. Participants were requested to give their responses to the 34 items on the Likert scale ranging from "1" for "strongly disagree" to "6" for "strongly agree." The first set of 17 items includes worded negative statements (KAOP-), such as "It would probably be better if most old people lived in residential

units with people of their age." The second set of 17 items was worded with positive statements (KAOP+), such as "people grow wiser with the coming of old age." The reliabilities of the KAOP+ is .80, and the KAOP- is .66 [19]. The scores of negative statements were reversed so that a higher mean score indicates that participants have a more positive attitude towards older people.

Interaction With Older People. We adapted items from the studies by M.Baranowski [2] and J.Sinnott, B.Raval and H.Shiffman [27] to form the measurement. In this section, participants were asked to rate seven items to indicate how often they interact with senior citizens in different activities, such as watching TV, watching movies, preparing dinner, and doing housework, on a 4-point Likert scale (never, seldom, sometimes, always). A higher mean score indicates that participants have more interactions with senior citizens.

Data Collection

Before the data collection, we emailed all 37 Chinese independent schools in West Malaysia to inform them about the details and obtained permission to conduct the research. The contact information of these schools was retrieved from the webpage of the United Chinese School Committees Association of Malaysia (also known as Dong Zong) [31]. The Chinese community wholly administers these non-profit educational institutions, and they are independent schools that possess complete authorization to make decisions for delivering teaching content and cultural philosophy [8]. The medium of teaching in these schools is Chinese language or Mandarin. Besides studying Bahasa Malaysia and English languages, students have to study the works of Confucius, Chinese literature, and Chinese calligraphy [8].

Among 37 schools we approached, eight schools agreed to participate, and they responded via emails or telephone calls. After getting ethical approval from the university, we assigned researchers to select participants in the respective schools. We also reminded the school teachers that only students who had obtained signatures from their parents or completed 'Guidance for Parental Informed consent forms' could participate in the survey. The researchers visited the schools at a pre-arranged convenient date and time to conduct the surveys. For schools preferring their teachers to administer the survey, we mailed questionnaires to the schools.

Similarly, students were requested to submit parental informed consent forms and needed to read and give assent to the consent form attached on the first page of the questionnaire. The consent form contained information about the purpose of the study, their rights to withdraw from the survey, the protection of their privacy, and their data confidentiality. The researchers either collected questionnaire forms from the students upon completing the survey or received the school questionnaire by post. A token was given to each participant who completed the survey.

Data Cleaning and Analyses

H.Kim [16] suggested that an absolute skew value larger than two or an absolute kurtosis larger than seven

may be used as a reference value for determining substantial non-normality. We examined the values of skew and kurtosis for all of the factors. The results showed that all values were within the normality range; the skew values ranged from -1.18 to 0.39 , and the kurtosis values were from -0.56 to 2.01 . As no questionnaire had more than 5 percent missing values in this study, a mean replacement was used to handle those questionnaires' missing data [10]. The SPSS program analyzed the descriptive results, and the SmartPLS program analyzed the partial least squares structural equation modeling. A measurement model was analyzed first to examine the reliability and validity of the scale, and then a structural model was conducted to examine the relationships among the variables [1; 22].

Results

Measurement Model

Construct Reliability and Discriminate Validity. We used composite reliability to examine the internal consistency of the scale. Composite reliability is appropriate for the examination of the Partial Least Square Structural Equation Model since the formula checks different outer loadings on the construct [10], and it is equivalence to the bivariate correlation between the construct and the respective indicator [11]. As shown in Table 1, all of the scales' composite reliabilities were from 0.74 to 0.92 , exceeding the recommended value of 0.7 [10]. Correspondingly, the findings suggested that the latent constructs of all scales are acceptable. In addition, the variance inflation factor of all predictors was also below 5 , indicating no collinearity issue [9].

Nonetheless, the results of the discriminate analysis showed that the factor "loyalty to ideals and humanity"

is low discriminate with the factors "Integrity and tolerant" and "Confucian ethos," in which the HTMT values are higher than 0.85 . Thus, we do not include this factor in our further data analyses. After removing this factor, heterotrait-monotrait ratios of all measurements are below the critical values of 0.85 [12], indicating that the discriminate validities of all measurements are acceptable.

Efficient of Determination, Effect Size, and Collinearity Statistics of Measurements. Table 2 shows that middle to large effect sizes were found on KAOP and interaction with elderly, $r^2 = .13$ and $.19$, respectively. Nonetheless, only small to middle effect sizes was found among all predictors on KAOP and interaction with elderly, $f^2 < 0.15$. No collinearity issue was found as the variance inflation factor of all predictors was also below 5 [9].

Model Fit. Hair and his colleagues [11] suggested that covariance-based SEM is used to confirm or reject a theoretical model, whereas the partial least squares SEM is used to predicting and explaining a theoretical model. Accordingly, they suggested to use the coefficient of determination to evaluate the structural model of the partial least squares SEM. As shown in Table 2, middle to large effect sizes were found on KAOP and interaction with elderly, $r^2 = .13$ and $.19$, respectively. Besides, KAOP has a larger effect size on interaction with elderly, $f^2 = .125$, comparing to other predictors. These results indicate the inclusion of KAOP can increase the explained variance of interaction with elderly and thus the inclusion of KAOP is a better model than without the inclusion of KAOP. Ramayah and his colleagues [22] suggested the use of the standardized root mean square residual (SRMR) to test the model, that the SRMR should be less than 0.08 , which is found to be 0.07 in this study. Nonetheless, Hair and his colleagues [11] doubted the appropriate of using the model fit in-

Table 1

Composite Reliability and Discriminate Validity of Measurements

	Total items	Composite Reliability	HTMT			
			1	2	3	4
KAOP	34	0.91				
Integrity and tolerant	17	0.92	0.30			
Confucian ethos	10	0.78	0.31	0.77		
Moderation and moral discipline	3 (1 item removed)	0.74	0.30	0.30	0.70	
Interaction with elderly	7	0.87	0.44	0.25	0.26	0.15

Table 2

Coefficient of Determination (r^2), Effect Size (f^2) and Collinearity Statistics (VIF) of Measurements

Exogenous	Endogenous	r^2	f^2	VIF
KAOP		.13		
	Integrity and tolerant		.029	.03
	Confucian ethos		.014	.31
	Moderation and moral discipline		.038	.30
Interaction with elderly		.19		
	Integrity and tolerant		.002	.25
	Confucian ethos		.012	.77
	Moderation and moral discipline		.001	.30
	KAOP		.125	.44

dex that applied in covariance-based SEM for the partial least squares SEM.

Structural Model

Table 2 shows bootstrapping results with five thousand samples revealed that only all cultural values were relevant to the attitudes towards senior citizens. Students who value integrity and tolerance were likelier to have a positive attitude towards senior citizens, $p = 0.002$. Students who perceived the importance of Confucian ethos were more inclined to have a positive attitude towards senior citizens, $p = 0.033$. However, students who perceived the importance of moderation and moral discipline were less likely to have a positive attitude toward senior citizens, $p < 0.001$.

Regarding cultural values and behaviors, only Confucian ethos is positively associated with interaction with senior citizens, $p = 0.028$. Regarding attitudes and behaviors, participants who have a positive attitude toward senior citizens are more ready to interact with senior citizens, $p < 0.001$.

Mediating Effects of KAOP. The Decision Tree proposed by X.Zhao, J.Lynch and Q.Chen [39, p. 201] is used to examine the mediating effects of KAOP. The results are shown in Table 2. Bootstrapping results with five thousand samples showed that specific indirect effects of the three cultural values on interaction with senior citizens are significant, $ps < 0.05$. These results indicate that attitudes mediate the effects of cultural values on interaction with senior citizens. In addition, as the direct effect of Confucian ethos on interaction with senior citizens is also significant, $p = 0.028$, these results indicated a complementary mediating effect, that both Confucian ethos and attitudes affect interaction with senior citizens. Nonetheless, the direct effects of integrity and tolerance on interaction with senior citizens and the direct effect of moderation and moral discipline on interaction with senior citizens are insignificant, $ps > 0.05$,

indicating a mediating-only effect. Both integrity and tolerance and moderation and moral discipline would affect attitudes first and behaviors next.

Discussion

This research adopted the value-attitude-behavior hierarchy to examine the influences of cultural values on Malaysian adolescents' attitudes and behaviors toward senior citizens. It was expected that cultural values would affect attitudes first and behaviors next; thus, attitudes mediate the effects of cultural values and behaviors toward senior citizens.

First, the results supported the influences of cultural values on the attitudes toward senior citizens among young adolescents. Among the three factors of cultural values, all were associated with attitudes. Young adolescents who perceived "integrity and tolerance" as an important trait were more inclined to have positive attitudes toward senior citizens. Since "Integrity and tolerance" were relevant to self-development, which includes values such as filial piety, working hard, tolerance with others, and self-cultivation [20, p. 119], the findings are consistent with filial piety-related findings, such as X.Dong and Y.Xu's study [7].

Besides, the results also showed a positive association between Confucian ethos and attitudes toward senior citizens. Confucian ethos upholds relationships with others, including being benevolent to authority and respecting tradition [20]. These findings are consistent with the findings of K.Hwang [15] and X.Wei and Q.Li [35], who reported that learning the values of building and keeping a harmonious relationship with others can be an appropriate way of increasing positive attitudes toward older people.

In contrast, young adolescents who perceive "moderation and moral discipline" as an important trait tended

Table 3

Path Coefficients of the Direct and Indirect Effects (One-Tailed Test)

	Hypotheses	B	SE	T values	P values
Direct effects					
Cultural values → attitudes toward older people	H1				
Integrity and tolerant → KAOP		0.22	0.07	3.18	0.002
Confucian ethos → KAOP		0.15	0.07	2.14	0.033
Moderation and moral discipline → KAOP		-0.18	0.05	3.87	< 0.001
Attitudes toward older people → Interaction with older people	H2				
KAOP → Interaction with older people		0.34	0.04	7.78	< 0.001
Cultural values → Interaction with older people	H3				
Integrity and tolerant → Interaction with older people		0.05	0.06	0.84	0.403
Confucian ethos → Interaction with older people		0.14	0.06	2.20	0.028
Moderation and moral discipline → Interaction with older people		-0.03	0.04	0.69	0.489
Specific indirect effect	H4				
Integrity and tolerant → KAOP → Interaction with older people		0.074	0.027	2.732	0.007
Confucian ethos → KAOP → Interaction with older people		0.051	0.024	2.099	0.036
Moderation and moral discipline → KAOP → Interaction with older people		-0.062	0.018	3.568	< 0.001

to be less inclined to have positive attitudes toward senior citizens. Since this factor includes a sense of cultural superiority and wealth [20, p. 119], the findings suggested that young adolescents who clung to personal loss and gain were less likely to have a positive attitude toward senior citizens. As senior citizens need more care and social support from others, young adolescents who uphold personal loss and gain would perceive older people as unvalued. These results are consistent with the findings of Y.Zhang, J.Wang and Q.Hu [38] that Chinese youth prefer independence to living together with senior citizens due to the social changes since the traditional filial piety values have been changing to individualistic ideas.

Secondly, our results showed that the attitudes of young adolescents were positively associated with their behaviors toward senior citizens. Simply put, young adolescents with positive attitudes toward senior citizens were more inclined to interact with them in different situations. These results are consistent with studies and theories that suggest attitudes are a significant predictor of behaviors [5; 28].

Thirdly, these results partially supported the value-attitude-behavior hierarchy, which proposed that value indirectly affects behaviors through attitudes. Consistent with the prediction of the value-attitude-behavior hierarchy, the results showed that both integrity and tolerance and moderation and moral discipline affect attitudes first and behaviors next. In other words, cultural values influence young adolescents' attitudes toward senior citizens, and forming such attitudes further influences young adolescents' behavioral interaction with senior citizens.

Nonetheless, the results also showed that Confucian ethos affects attitudes and behaviors, which indicates that specific cultural values may have more significant effects and thus may affect both attitudes and behavior simultaneously. However, the results of effect size suggested that attitudes still have a more significant effect, $f^2 = 0.125$, on behavior than the three cultural values have, $f^2 = 0.002$ for Integrity and tolerant, $f^2 = 0.012$ for Confucian ethos, and $f^2 = 0.001$ for moderation and moral discipline.

In a discussion of the ecological model of human development proposed by Baumeister, N.Vélez-Agosto and his collaborators [34] argued that culture is said to be a part of the macro system. However, there is no clear explanation of how the macrosystem interacts with other systems, such as how culture affects daily human activities. These findings suggested that the value-attitude-behavior hierarchy can be generalized under the cultural context to understand how cultural values affect attitudes and behaviors toward senior citizens.

Accordingly, developing positive attitudes toward senior citizens among young adolescents is a feasible strategy for improving young adolescents' relationships with senior citizens. Learning and preserving specific Chinese cultural values are strategies to maintain the relationship between the old and the young, especially for young Malaysian Chinese adolescents who are rarely exposed to these Chinese cultural values because of the school system they join. Educators may consider integrating specific cultural values in the school textbooks to inculcate particular positive attitudes toward senior citizens for these young adolescents in the school curriculum.

In conclusion, in terms of theoretical contribution, the study supported applying the value-attitude-behavior hierarchy to understand the influence of cultural values on the attitudes and behaviors toward senior citizens. Furthermore, the study revealed that other cultural values significantly influenced young adolescents' attitudes toward senior citizens. As M.Park and C.Chesla [21] proposed, focusing on filial piety and collectivism in Confucianism may interfere with exploring other cultural values. Accordingly, future studies may further investigate the influences of other relevant cultural values on the attitudes and behaviors of young adolescents toward senior citizens.

In terms of practical contribution, these findings are significant for the Malaysian Chinese community that is developing into an aging society within a decade, where senior citizens are usually cared for by the younger generation. Therefore, acquiring Chinese cultural values by young adolescents of Chinese origin in Malaysia has become a pressing act as it will help instill a positive attitude as the legacy of the community with the hope that these young adolescents will be more likely to take actions to improve quality of life of their senior citizens.

Nonetheless, the interpretation of the results should be with more caution. Although a purposive sampling method was used to recruit participants in this study, the findings may be generalized to only some young Malaysian Chinese adolescents studying in independent Chinese schools. Future studies may consider recruiting young Malaysian Chinese adolescents from national and international schools and different Chinese communities across the world, such as those of Taiwan and mainland China, to examine the robustness of the findings and to discern the relative impact of different Chinese cultural values on the attitudes toward older people in different sociocultural contexts. Furthermore, as a cross-sectional design was used in this study, it should be more prudent for the cause-and-effect interpretation. Meanwhile, an experimental design clarifies the cause-and-effect explanation of the results.

References

1. Abdollahi A., Noltemeyer A. Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement? *The Journal of Educational Research*, 2016. Vol. 111(3), pp. 345–351. DOI:10.1080/00220671.2016.1261075

2. Baranowski M.D. Relations with grandparents as a predictor of adolescents' attitudes toward the elderly, The Annual Meeting of the-National Council on Family. Washington, DC: 1982.

3. Burnes D., Sheppard C., Henderson Jr.C.R., Wassel M., Cope R., Barber C., Pillemer K. Interventions to reduce ageism against older adults: A systematic review and meta-analysis.

American Journal of Public Health, 2019. Vol. 109(8). pp. e1–e9. DOI:10.2105/AJPH.2019.305123

4. Chai S.T., Hamid T.A. Population ageing and the Malaysian Chinese: Issues and challenges. *Malaysian Journal of Chinese Studies*, 2015. Vol. 4(1), pp.1–13.

5. Cheung M.F., To W.M. An extended model of value-attitude-behavior to explain Chinese consumers' green purchase behavior. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 2019. Vol. 50, pp. 145–153. DOI:10/gh579w

6. Chinese Culture Connection. Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1987. Vol. 18(2), pp. 143–164. DOI:10.1177/0022002187018002002

7. Dong X., Xu Y. Filial piety among global Chinese adult children: A systematic review. *Research & Review: Journal of Social Science*, 2016. Vol.2(1), pp. 46–55. DOI:10.5296/jsss.v2i2.7827

8. Gill S.K. *Language policy challenges in multi-ethnic Malaysia*. vol. 8. Netherlands: Springer Science & Business Media; 2013.

9. Hadi N.U., Abdullah N., Sentosa I. Making sense of mediating analysis: A marketing perspective. *Review of Integrative Business & Economics Research*, 2016. Vol. 5(2), pp. 62–76.

10. Hair Jr.J.F., Howard M.C., Nitzl C. Assessing measurement model quality in PLS-SEM using confirmatory composite analysis. *Journal of Business Research*, 2020. Vol. 109, pp. 101–110. DOI:10.1016/j.jbusres.2019.11.069

11. Hair J.F., Hult G.T.M., Ringle C., Sarstedt M. *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2016.

12. Henseler J., Ringle C.M., Sarstedt M. A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 2015. Vol.43(1), pp. 115–135. DOI:10.1007/s11747-014-0403-8

13. Homer P.M., Kahle L.R. Structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988. Vol. 54(4), pp. 638–646. DOI:10.1037/0022-3514.54.4.638

14. Hsu P.H.C., Chong P.Y., Osawa C.S.R.E. Comparison of Asian countries and age groups in the attitudes toward active aging and impression of older adults. *Journal of Aging & Social Policy*, 2023. Vol. 35(4), pp. 422–439. DOI:10/gsmjd5

15. Hwang K.K. The deep structure of Confucianism: A social psychological approach. *Asian Philosophy*, 2001. Vol. 11(3), pp.179–204. DOI:10.1080/09552360120116928

16. Kim H.Y. Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 2013. Vol. 38(1), pp. 52–54. DOI:10.5395/rde.2013.38.1.52.

17. Kogan N. Attitudes toward old people: the development of a scale and an examination of correlates. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961. Vol. 62(1), pp. 44. DOI:10.1037/h0048053

18. Liu Y.E. *Nurses' attitudes towards older people and its related factors*. The Second Military Medical University, China, Shanghai, 2012.

19. Matarese M., Lommi M., Pedone C., Alvaro R., De Marinis M.G. Nursing student attitudes towards older people: validity and reliability of the Italian version of the Kogan Attitudes towards Older People scale. *Journal of Advanced Nursing*, 2013. Vol. 69(1), pp. 175–184. DOI:10.1111/j.1365-2648.2012.06055.x

20. Matthews B.M. The Chinese Value Survey: an interpretation of value scales and consideration of some preliminary results. *International Education Journal*, 2000. Vol. 1(1), pp. 117–126.

21. Park M., Chesla C. Revisiting Confucianism as a conceptual framework for Asian family study. *Journal of Family Nursing*, 2007. Vol. 13(3), pp. 293–311. DOI:10.1177/1074840707304400

22. Ramayah T., Yeap J.A., Ahmad N.H., Halim H.A., Rahman S.A. Testing a confirmatory model of Facebook usage in SmartPLS using consistent PLS. *International Journal of Business and Innovation*, 2017. Vol.3(2), pp. 1–14.

23. Robertson G. Ageing and ageism: the impact of stereotypical attitudes on personal health and well-being outcomes and possible personal compensation strategies. *Self & Society*, 2017. Vol. 45(2). pp.149–159. DOI:10.1080/03060497.2017.1334986

24. Shaughnessy J., Zechmeister E., Zechmeister J. *Research Methods in Psychology*. 10th ed. New York, NY: McGraw-Hill; 2015.

25. Siah P.C., Christina Ong S.B., Tan S.M., Sim C.P., Thoo R.Y. Factors affecting school choice: What do Malaysian Chinese parents want? *Journal of School Choice*. 2018. Vol. 12(1), pp. 34–51. DOI:10.1080/15582159.2017.1408001

26. Siah P.C., Ooi C.S., Zaman W.B.K., Low S.K. Social networking sites usage and quality of life among senior citizens. *Asian Journal of Social Health and Behavior*, 2023. Vol. 6(2), pp. 79-85. DOI:10.4103/shb.shb_138_22

27. Sinnott J.D., Raval B., Shiffman H.L. The effect of attitude toward the elderly on behavior toward an older adult, *the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association*. Philadelphia, PA: 1983.

28. Tengku Aizan Hamid. *Ageing in Malaysia 2019*. URL: https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org/development/desa/pd/files/unpd_egm_201902_s3_tengkuazanhamid.pdf (accessed 18.08.2023).

29. Tey N.P. Causes and consequences of demographic change in the Chinese community in Malaysia. In: W P, editor. *The Chinese Population in Malaysia: Trends and Issues*, Malaysia: Centre for Malaysian Chinese Studies; 2004.

30. The Malaysian Administrative Modernisation and Management Planning Unit. The elderly/senior citizens 2019. URL: <https://www.malaysia.gov.my/portal/content/30740> (accessed 15.01.2021).

31. Ting S.H., Lee D.P.Y. Determinants of primary school choice in Malaysia: school proximity and ethnicity-related reasons. *Journal of School Choice*, 2019. Vol. 13(2), pp. 228–254. DOI:10/gj2rjs

32. United Chinese School Committees' Association of Malaysia. *Dong Zong 2016*. URL: <http://www.dongzong.my/index.php> (accessed 07.11.2020).

33. United Nations. *World population ageing 2019 2019*. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjMqJvWxp3uAhUp7nMBHRiWD8MQFjABegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.un.org%2Fen%2Fdevelopment%2Fdesa%2Fpopulation%2Fpublications%2Fpdf%2Fageing%2FWorldPopulationAgeing2019-Report.pdf&usg=AOvVaw2zwQL9S1VNq8liaQFWYjLY> (assessed 17.08.2023).

34. Vélez-Agosto N.M., Soto-Crespo J.G., Vizcarrondo-Oppenheimer M, Vega-Molina S, García Coll C. Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, 2017. Vol. 12(5), pp. 900–910. DOI:10.1177/1745691617704397

35. Wei X., Li Q. The Confucian value of harmony and its influence on Chinese social interaction. *Cross-Cultural Communication*, 2013. Vol. 9(1), pp. 60–66.

36. World Health Organization. *Ageing*. Paris: OECD; 2020. DOI:10.1787/1ad1c42a-en

37. Wu M.Y. The concept of guan in the Chinese parent-child relationship. *The psychological well-being of east Asian youth*, Springer; 2012.

38. Zhang Y., Wang J., Zu Y., Hu Q. Attitudes of Chinese College Students Toward Aging and Living Independently in the Context of China's Modernization: A Qualitative Study.

Frontiers in Psychology, 2021. Vol. 12, pp. 609736. DOI:10/gsmh36

39. Zhao X., Lynch Jr.J.G., Chen Q. Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 2010. Vol.37(2), pp. 197–206. DOI:10.1086/651257

Information about the authors

Siah Poh Chua, PhD in Psychology, Associate Professor, Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Perak, Malaysia. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0991-1313>, e-mail: siahpc@utar.edu.my

Ong Xiu Hui, MPhil, PhD candidate in Social Science, Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Perak, Malaysia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7380-0840>, e-mail: shadow31fate@gmail.com

Tan Siew Huei, Master in Education, Lead Teacher at SPD Singapore. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3494-7660>, e-mail: siewhueitan@gmail.com

Tan Swee Mee, PhD in social Science, Assistant Professor, Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Perak, Malaysia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3321-1504>, e-mail: smtan@gmail.com

Информация об авторах

Suax Poh Чуа, кандидат психологических наук, доцент, Университет Тунку Абдул Рахман, кампус Кампар, Перак, Малайзия, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0991-1313>, e-mail: siahpc@utar.edu.my.

Ong Siu Хуи, магистр философии, кандидат социальных наук, Университет Тунку Абдул Рахман, кампус Кампар, Перак, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7380-0840>, e-mail: shadow31fate@gmail.com

Tan Siew Хуэй, магистр образования, ведущий преподаватель СПД в Сингапуре, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3494-7660>, e-mail: siewhueitan@gmail.com

Tan Сви Ми, кандидат социальных наук, доцент, Университет Тунку Абдул Рахман, кампус Кампар, Перак, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3321-1504>, e-mail: smtan@gmail.com

Получена 11.09.2023

Принята в печать 11.12.2023

Received 11.09.2023

Accepted 11.12.2023

Психологическое восстановление и связь с природой с точки зрения «восходящего» и «нисходящего» подходов к пониманию взаимодействия с природой

О.В. Шаталова

Московский институт психоанализа, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8141-1992>, e-mail: shatalova_@mail.ru

Актуальность. Предложен обзор научных представлений о конструктах зарубежной психологии среды — психологическом восстановлении и связи с природой, — репрезентирующих эффекты взаимоотношений человека с природой, полагаемые ресурсом здоровья/благополучия. **Цель.** Общая характеристика конструктов и рассмотрение их с точки зрения дискуссии «восходящего» (эволюционно-психологического) и «нисходящего» (конструктивистского) подходов к пониманию салутогенных эффектов взаимодействия с природой. **Методы.** Анализ и обобщение теоретических и эмпирических исследований зарубежной и российской психологии среды. **Результаты.** Конструкты охарактеризованы по следующим критериям: базовые концептуальные допущения; частные конструкты; психодиагностические методики; эмпирическая поддержка. Теоретические основания конструктов и их отношения в эмпирических исследованиях рассмотрены с точки зрения «восходящего» и «нисходящего» подходов. На основе проведенного обзора выделена тенденция к интеграции подходов и определены моменты, которые стоит учесть при исследовании салутогенных эффектов взаимодействия с природой. Во-первых, схемы медиации и модерации, включающие переменные психологического восстановления и связи с природой, «предрасположены» поддерживать «восходящие» и «нисходящие» допущения соответственно. Во-вторых, при изучении восстановительных сред стоит прогнозировать вероятное влияние «нисходящих» переменных: черт, ценностей, установок. Отмечено, что в российских исследованиях обсуждаемого направления фигурирует преимущественно конструкт связи с природой.

Ключевые слова: психологическое восстановление, связь с природой, «восходящий» и «нисходящий» подходы, благополучие, психология среды.

Для цитаты: Шаталова О.В. Психологическое восстановление и связь с природой с точки зрения «восходящего» и «нисходящего» подходов к пониманию взаимодействия с природой // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 109–118. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190411>

Psychological Restoration and Nature Connectedness in terms of “Bottom-up” and “Top-down” Approaches to Understanding Interaction with Nature

Oksana V. Shatalova

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8141-1992>, e-mail: shatalova_@mail.ru

Relevance. The article presents an overview of notions about the foreign environmental psychology constructs — psychological restoration and nature connectedness. The constructs represent the effects of person’s relationship with nature and are thought of as a resource of health/well-being. **Objective.** To reveal general characteristics of the constructs and to analyze them from the point of view of the “bottom-up” (evolutionary-psychological) and “top-down” (constructivist) approaches to understanding the saluтоgenic effects of interaction with nature. **Methods.** Analysis and generalization of theoretical and empirical research within the framework of foreign and Russian environmental psychology. **Results.** The constructs

are characterized using the following criteria: basic conceptual assumptions, specific constructs, measures, empirical support. The theoretical foundations of constructs and their role in empirical studies are considered from the point of view of “bottom-up” and “top-down” approaches. Based on the review, we identified a trend towards the integration of approaches, and highlighted points that should be taken into account when studying the salutogenic effects of interaction with nature. Among them are mediation and moderation schemes, which include variables of psychological restoration and nature connectedness, they are “pre-disposed” to support “bottom-up” and “top-down” assumptions, respectively. When studying restorative environments, it is worth predicting the likely influence of “top-down” variables: traits, values, attitudes. In Russian studies, mostly appears the construct of connection with nature.

Keywords: psychological restoration, nature connectedness, bottom-up and top-down approaches, well-being, environmental psychology.

For citation: Shatalova O.V. Psychological Restoration and Nature Connectedness in terms of “Bottom-up” and “Top-down” Approaches to Understanding Interaction with Nature. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 109–118. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190411>

Введение

Представление о благотворном — релаксационном, восстановительном, витализирующем — воздействии природной среды на психическое и физическое здоровье человека в последние два десятилетия всё чаще становится предметом психологических исследований [52]. Этот растущий интерес связан, по мнению специалистов, с проблемой качества окружающей среды в условиях прогрессирующей урбанизации, — поскольку, согласно общепринятому представлению, среда способна влиять на здоровье и благополучие человека [13; 19; 24]. В зарубежной науке (Северная Америка, Европа, Австралия, Восточная Азия) изучение салютотенных, т. е. поддерживающих здоровье и благополучие, эффектов природы является активно развивающимся направлением психологии среды [24; 28; 36].

В статье представлен нарративный обзор научных представлений о двух специфичных для этой области исследований конструктах — психологическом восстановлении (*restoration / psychological restoration*) и связи с природой (*nature connectedness*). Каждый из них репрезентирует фрагмент психической реальности, обусловленный взаимодействием человека с природой. Взаимодействие может происходить с природной средой как референтом (физической реальностью) либо как знаком, но так или иначе оно производит определенные изменения в психике субъекта. Оба конструкта популярны в психологии среды, каждый отражает область специфических исследований, но, поскольку оба представляются специалистам значимыми для понимания психологиче-

ских преимуществ взаимодействия с природой [9; 32; 54], их «орбиты» всё чаще пересекаются (табл. 1).

Задачи настоящей статьи: 1) представить общую характеристику конструктов; 2) рассмотреть конструкты и их возможные отношения с точки зрения «восходящего» и «нисходящего» подходов к пониманию салютотенных эффектов природы, поскольку в психологии среды связанная с этими подходами дискуссия является зоной «инвестиции мысли» в последние годы [20; 29; 40; 47; 51; 52]. «Восходящие» (*bottom-up*) теории базируются на эволюционно-психологических основаниях и универсализируют благотворное влияние на человека физических свойств природной среды; «нисходящие» (*top-down*) связывают эффекты воздействия природы не с имманентными свойствами стимула, а с его субъективной интерпретацией.

Выбор темы обусловлен немногочисленностью текстов, решающих эти задачи, на английском языке и крайней немногочисленностью на русском языке.

Общая характеристика конструктов

Термин *психологическое восстановление (psychological restoration)* [32], или *восстановление (restoration)* [21], применительно к эффектам пребывания на природе закрепился благодаря влиянию известных с 1970-х гг. теорий: *теории восстановления внимания (Attention Restoration Theory (далее — ART))* Р. и С. Капланов и *теории восстановления после стресса (Stress Recovery Theory (далее — SRT))* Р. Ульриха [22, р. 95]. Первая фокусируется на вос-

Таблица 1

Количество результатов поиска статей в Google Scholar

Ключевые слова	Год публикации			
	1990–1999	2000–2009	2010–2019	2020–2023
Psychology, restoration, nature connectedness	2	20	643	934

Примечание: параметры поиска: любые статьи; в любом месте статьи встречаются все слова: *psychology, restoration* и точное словосочетание *nature connectedness*.

становлении когнитивных функций, в частности, произвольного внимания, после умственного утомления (*когнитивное восстановление*), вторая — на снижении вегетативных проявлений реакции на стресс (*физиологическое восстановление*) и улучшении эмоционального состояния — уменьшении негативных эмоций и росте позитивных (*аффективное восстановление*) [43, р. 7]. Обе рамки — эволюционно-ориентированные и объясняют эффекты пребывания на природе теми или иными аспектами «естественности» такого пребывания [52, р. 38]. Будучи в известной мере полемизирующими, эти теории еще в XX веке демонстрировали устремление к синтезу [27], ныне реализованное: в современных эмпирических исследованиях под восстановлением нередко понимается комплексный феномен, совмещающий когнитивную и аффективную/аффективно-физиологическую рекреацию [21; 30; 31; 53] (в литературе также фигурирует социальное и другие измерения восстановления [43], однако здесь мы придерживаемся «традиционных» границ понятия, очерченных ART и SRT [9]). Одно из определений комплексного феномена: возобновление психических и физических адаптивных ресурсов, истощенных при выполнении повседневных действий [21].

Как отмечает один из ведущих исследователей эффектов природы Т. Хартиг, конструкт восстановления принадлежит той рамке понимания связи субъекта и среды, которую он вслед за С. Сэгерт и Г. Винкелем называет «парадигмой адаптации» [22, с. 91]. Восстановление есть один из аспектов адаптации, наряду с двумя другими, выражаемыми в терминах стресса и копинга. Базовым концептуальным допущением этого конструкта является необходимость периодического возобновления психических адаптивных ресурсов [Ibid.].

В эмпирических исследованиях салютогенных эффектов контактов с природой фигурируют различные аспекты феномена восстановления, иначе говоря, это общий конструкт, включающий ряд частных. Так, можно различить *восстановительный эффект (restoration)* и *восстановительный потенциал среды (restorativeness)* [21]. Восстановительный эффект акцентирует состояние субъекта вследствие пребывания в среде. Его показатели могут быть как *субъективные*, например, в случае использования специальных шкал самоотчета (*Restoration Outcome Scale* [30]), так и *объективные* — в случае применения методов измерения физиологического (пульс, уровень кортизола) или когнитивного (объективные тесты) восстановления. Восстановительный потенциал среды акцентирует отношение субъекта к окружению. Это оценка субъектом степени особых восстановительных характеристик среды, описываемых ART [27], для чего используются специальные опросники (*Perceived Restorativeness Scale* [23]). В одной из работ упомянуто более 10 шкал самоотчета о восстановительном эффекте / восстановительном потенциале среды [33]; в российской психологии аналогичных оригинальных или адаптированных инструментов не обнаружено.

Хотя неоднородность перечисленных показателей приводит к неоднородности результатов, положения ART и SRT в целом подтверждаются. Так, систематический обзор 36 исследований удостоверяет надежность результатов для аффективного восстановления, показывая менее согласованные результаты для физиологического [17]. Систематический обзор 42 работ подтверждает когнитивное восстановление, но с большим эффектом для рабочей памяти и когнитивной гибкости, чем для контроля внимания [50]. Метаанализ 22 исследований, сравнивающих показатели шкал самоотчета о восстановлении, подтверждает более выраженный восстановительный потенциал природных сред по сравнению с урбанистическими [39].

В российской психологии конструкт восстановления ввиду восприятия природы представлен ограниченно, в рамках как теоретических [2], так и эмпирических исследований. Среди последних можно назвать организационно-психологические исследования рабочих сред, в которых природные элементы и символы, включенные в офисное пространство, рассматриваются как ресурс психологического восстановления [4; 5].

Термины для именованного второго обсуждаемого общего конструкта, *связи с природой*, в зарубежной психологии варьируют: *nature affiliation* [25], *nature connectedness* [14], *sense of connection, relationship with nature, environmental identity* [45, р. 109], *human-nature connectedness* [10]. Категория стоящего за этими именами психического образования курсирует между пунктами «чувство (единства)» [34], «отношение» [48], «идентичность» [45; 48]. На данный момент общепринятое определение отсутствует; понятие схватывается скорее интуитивно. Одна из дефиниций обозначаемого конструктом феномена — «чувство единства с миром природы» [34, р. 504]. Связь с природой может концептуализироваться как *состояние*, обусловленное ситуацией контакта с природой [35; 41], либо как *черта личности* [35; 42], когда человек чувствует связь с природой «независимо от того, где находится» [9, р. 13].

Частные конструкты связи с природой соответствуют ряду конституирующих их психодиагностических методик; эмпирически их общность подтверждается тем, что показатели методик тесно коррелируют [45]. Среди этих феноменов: *эмоциональная близость к природе (Emotional Affinity Toward Nature)*; *когнитивные конструкты (Implicit Associations Test — Nature)*; *совмещение когнитивного и аффективного компонентов (Connectedness to Nature Scale (далее — CNS))*; *сочетание эмоционального, когнитивного и поведенческого аспектов (Nature Relatedness Scale)*; *средовая идентичность (Environmental Identity (далее — EID))* [Ibid.] и другие; в одной из работ рассматривается 26 инструментов, измеряющих подобные феномены [49]. В российских исследованиях фигурируют показатели связи с природой, выявляемые адаптированными зарубежными методиками, такими как «Шкала связи с природой» (CNS) [6], «Шкала идентификации с природой»

(EID) [15], а также оригинальными инструментами: «Люди и растения» [3].

Происхождение общего конструкта связано с контекстом осмысления, с одной стороны, глобальной урбанизации [25], с другой стороны, глобальных экологических проблем [42]. Базовое концептуальное допущение здесь можно сформулировать следующим образом — чувство связи с природой компенсирует отчуждение от природы (мыслимое как вредная нехватка, «природный голод» (*nature starvation* [25, p. 232]) и способствует экологически ориентированному установкам и действиям. Иначе говоря, конструкт осмысливается как ресурс одновременно здоровья/благополучия и проэкологического поведения [38]. В систематическом обзоре 16 метаанализов (832 экспериментальных и корреляционных исследований) показано, что связь с природой позитивно влияет на проэкологическое поведение и ценности, а также положительно коррелирует с теми же феноменами и со здоровьем/благополучием [10]. *Благополучие* (*well-being*), позитивно-психологический аспект здоровья, является одной из наиболее популярных переменных, удостоверяющих благотворный эффект связи с природой [45, p. 113]. Метаанализ 30 исследований демонстрирует, что большая выраженность связи с природой соотносится с более высокими показателями гедонистического благополучия [14]; метаанализ 20 исследований показывает аналогичную закономерность в отношении эвдемонического благополучия [46]. Подобная закономерность подтверждается и в российских исследованиях отношений связи с природой и благополучия [1; 6; 26].

Теоретические основания конструктов

Дискуссия «восходящих» и «нисходящих» теорий восстановления проводит водораздел между объяснениями восстановительных эффектов контактов с природой: с одной стороны, через эволюционные механизмы и «универсально полезные» свойства среды, с другой стороны, через социокультурные механизмы — работу когнитивных конструктов, установок, ценностей. В качестве «восходящих» теорий традиционно понимаются ART и SRT, а также *гипотеза биофилии* (*bioophilia hypothesis*) Э. Уилсона, согласно которой предкам человека для успешной адаптации требовалось быть эмоционально отзывчивыми к неугрожающим нечеловеческим формам жизни [9], — потребность, донныне способствующая субъективной защищенности и продуктивности человека. «Нисходящие», или конструктивистские, идеи более новы. Пример — *теория обусловленного восстановления* (*Conditioned Restoration Theory*) Л. Айнера и др., согласно которой динамика восстановления следует схеме классического обусловливания: досуг в природной среде вызывает чувство расслабления и удовольствия, затем связка «природа—восстановление» закрепляется [18]. Другие «нисходящие» концепции, подтверждаемые эмпирическими исследованиями, объясняют восстановление влиянием когнитивных

конструктов (позитивный образ природы) [20; 29] или личностных переменных (привязанность к месту) [40; 51].

Среди объяснений связи с природой также можно опознать тяготеющие к обсуждаемым полюсам. На «восходящей» стороне обнаруживается та же гипотеза биофилии [45, p. 110, 112], на «нисходящей» — *теория самодетерминации* (*Self Determination Theory*) Р. Райана и Э. Деси, где связь с природой рассматривается как удовлетворение базовой психологической потребности в отношениях. В отличие от гипотезы биофилии, чувство связи здесь обуславливается не объектом, а субъектом (для людей с аутизмом общение с природой может удовлетворять потребность в отношениях) [16].

Особо следует отметить тенденцию к интеграции подходов, опознаваемую в последние годы в целом ряде концепций. Примером, охватывающим оба обсуждаемых конструкта, являются работы Дж. Барбиеро и Р. Берто. С одной стороны, авторы концептуализируют восстановление, понимаемое в русле ART (1), и связь с природой (2) как *два компонента биофилии*, отражающие эволюционно обусловленные тенденции человека «сосредоточивать внимание на натуральных формах» (1) и «эмоционально присоединиться к ним» (2) [9, p. 12]. С другой стороны, согласно авторам, «нисходящие» объяснения не противоречат гипотезе биофилии. Биофилия не неизбежность, а потенция («слабые правила обучения»), требующая взращивания в психике индивида через накопление опыта контактов с природой [8, p. 4, 8]. При не-реализации этой потенции субъектам, судя по всему, не отказывается в получении восстановительных благ: в одной из работ предлагается гипотеза, согласно которой уровень восстановления есть продукт как уровня связи с природой, так и «биофильного качества» (уровня естественности) среды. Высокий уровень восстановления может продуцироваться как комбинацией высокой связи и высокого биофильного качества среды, так и комбинацией низкой связи и низкого биофильного качества [11, p. 14]. Таким образом, «восходящая» и «нисходящая» логики сливаются в точке имплементации исходных допущений.

Похожий сценарий представлен другой группой авторов, предлагающих *эволюционно-конструктивистскую точку зрения* (*evolutionary-constructivist perspective*) на восстановление: врожденная позитивная реакция на естественные стимулы может модифицироваться «нисходящими» факторами, такими как уровень связи с природой [29].

Еще один пример осмысления восстановления интересен как широкий синтезирующий жест. Это трехуровневая модель восстановления в городе, которая может быть адаптирована и для природной среды. Первый уровень модели — *отсутствие стрессоров* (*containment*): шума, загрязнений, толпы. На этом уровне нет психологических изменений, это предпосылка восстановления. Второй уровень — *пассивное восстановление*, провоцируемое «восходящими характеристиками» (*bottom-up features*) городской среды, такими как биофильный дизайн; в случае приро-

ды это собственно разномодальные качества среды. Эффекты этого уровня — формы восстановления, описываемые ART и SRT. Третий уровень — *активное восстановление* — работает через «нисходящие характеристики» (*top-down features*), личный вклад субъекта: привязанность к месту, память о месте, чувство принадлежности (что в случае естественной среды может конвертироваться в связь с природой). Эффекты уровня — когнитивное вовлечение, эвдемоническое благополучие [12].

Другая теоретическая схема объединяет восстановление и связь с природой «под зонтиком» *практик осознанности* в естественной среде (оба эффекта поддерживаются этими практиками). Авторы при этом различают перцептивно ориентированную *внешнюю осознанность* (*external awareness*) и *внутреннюю осознанность* эмоций, мыслей, идей (*internal awareness*) и отмечают, что в «более восстановительной», т. е. более естественной, среде для получения психологических преимуществ, возможно, достаточно первой формы, а в перцептивно ограниченных условиях (насаждения в оживленном городе) может понадобиться вторая [32]. Нетрудно здесь увидеть аналогию пассивного «восходящего» и активного «нисходящего» восстановления.

Отношения конструкторов

Конструкторы восстановления и связи с природой — поскольку оба представляют позитивно-психологические эффекты взаимодействия с естественной средой — не могли не пересечься на исследовательских полях.

Возможное основание систематизации их отношений — та же полярность «восходящего» и «нисходящего» подходов. В частности, с этой позиции можно рассмотреть применение таких методов математико-статистической обработки данных, как *анализ медиации* и *анализ модерации*, часто использующихся для тестирования предположений о связи обсуждаемых конструкторов. Использование анализа медиации при изучении отношений конструкторов более характерно для «восходящего» подхода. Как отмечают П. Оливос и С. Клейтон, связь с природой «...в биофильном смысле... можно рассматривать как переменную-медиатор в силу возможного филогенетического происхождения и потенциального универсального объяснения чувства принадлежности к природе» [45, р. 118]. Авторы здесь говорят о медиации отношений переменных пребывания на природе и благополучия. На наш взгляд, можно распространить это суждение и на другие релевантные схемы медиации, поскольку последняя реконструирует *пути* эффектов («как и почему возникают... эффекты» [Ibid.]), что является универсализирующим допущением *par excellence*. Вместе с тем анализ модерации тестирует *условия* («когда будут сохраняться... эффекты» [Ibid.]), что является дифференцирующим «нисходящим» допущением.

Так, экспериментально подтверждена медирующая роль связи с природой в отношениях показателей восприятия природы и аффективно-когни-

тивного восстановления [35]; иначе говоря, чувство единения с природой работает как «действующее вещество» восстановления. В другом эксперименте аффективное восстановление медирует эффект прогулок на открытом воздухе в отношении связи с природой [41]; иначе говоря, через аффективное восстановление пролегает путь от контактов с природой к чувству связи. Оба исследования, несмотря на противоположные направления эффектов в регрессионных моделях, ставят задачи и интерпретируют результаты в «восходящем» русле.

Пример проверки «нисходящей» гипотезы — исследование, в котором подтвердилась модулирующая роль связи с природой в отношениях восприятия ландшафтов и аффективного восстановления [37], т. е. аффективное восстановление выше у тех, кто чувствует себя более связанным с природой. Другой пример — исследование, в котором связь с природой является группирующей переменной, что в концептуальном смысле близко анализу модерации. Подтверждено, что переменная связи с природы «переключает режимы» восстановления: группа низкой урбанистической ориентации (ориентированная на природу) показала самый высокий восстановительный эффект после прогулки в лесном массиве по сравнению с показателями группы высокой урбанистической ориентации [44].

Итого, в зависимости от теоретической базы и дизайна исследования, мы получаем аргументы в пользу как «восходящей», так и «нисходящей» логики отношений. Такая полифония может быть предсказуема по двум причинам. Во-первых, в силу объемности конструкторов и многообразия их показателей, не говоря про массив дополнительных переменных (социально-демографических характеристик, типов активности в среде, типов среды), рассмотрение которых выходит за границы этой статьи. Соответственно, разные конфигурации признаков могут обуславливать разные конфигурации связей. Во-вторых, интеграция подходов, охарактеризованная выше, позволяет валидизировать обе позиции.

В связи с вышесказанным, общим знаменателем отношений конструкторов может служить столь же общее предположение об их *взаимозависимости*. Эта формулировка не противоречит обоим подходам, означая, что более выраженная связь с природой наблюдается в более восстанавливающем природном окружении и, наоборот, более выраженное восстановление фиксируется в той среде, с которой респонденты чувствуют себя более связанными [54]. Как сформулировано в одной из недавних работ, восстановление и связь с природой, «по-видимому, взаимно усиливают друг друга» [32, р. 2].

Заключение

Психологическое восстановление, восполнение адаптационных ресурсов через восприятие природы, и *связь с природой*, чувство единства с миром природы, есть конструкторы, используемые в зарубежной

психологии среды для описания психологических эффектов взаимоотношений человека с природой.

Теоретические основания конструкторов и их отношения в эмпирических исследованиях рассмотрены через оптику «восходящего» (эволюционно ориентированного) и «нисходящего» (конструктивистского) подходов к пониманию салютогенных эффектов природы. Выделена *тенденция к интеграции*, наблюдаемая в обсуждаемой области исследований. С одной стороны, это интеграция подходов, когда психологические эффекты взаимоотношений с природой понимаются как зависимые и от качеств среды, и от особенностей субъекта. С другой стороны, это конгломерация психологических эффектов: восстановление и связь с природой рассматриваются как взаимно поддерживающие феномены, оттого при исследовании психологических преимуществ природы для получения их комплексной картины в последние годы все чаще учитываются оба конструктора.

К ограничениям обзора можно отнести обобщающую оптику рассмотрения конструкторов, которая может создать впечатление их монолитности. Вместе с тем показатели восстановления достаточно неоднородны; конструктор в одних случаях может быть пред-

ставлен показателем уровня кортизола в слюне [17, р. 11], в других — оценкой утверждений типа «Я хотел бы проводить больше времени, созерцая эти места» [23, р. 182]. Хотя на данный момент отсутствуют основания для отсечения от базового конструктора каких-либо частей, к обобщению столь разнородных феноменов стоит относиться с известной долей осторожности. И, конечно, рамки «восходящего» и «нисходящего» подходов не могут исчерпать тему взаимодействия с природой.

Статья может представлять интерес для исследователей восстановления после умственного утомления или стресса и для исследователей эффектов взаимоотношений с природой на русскоязычных выборках. Проведенный обзор позволяет вычлениить моменты, которые имеет смысл учесть при реализации таких исследований. Во-первых, схемы медиации и модерации, включающие переменные восстановления и связи с природой, «предрасположены» поддерживать «восходящие» и «нисходящие» допущения соответственно. Во-вторых, при исследовании восстановительных сред стоит прогнозировать вероятное влияние «нисходящих» переменных — установок по отношению к природе, ценностных предпочтений и др.

Литература

1. Мухортова Е.А. Связь психологического благополучия с отношением подростков к природе // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития / Отв. ред. В.И. Панов. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. С. 241–245.
2. Нартова-Бочавер С.К., Мухортова Е.А., Ирхин Б.Д. Взаимодействие с миром растений как источник позитивного функционирования человека // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Том 28. № 2. С. 151–169. DOI:10.17759/cpp.2020280209
3. Нартова-Бочавер С.К., Мухортова Е.А. Опросник «Люди и растения» (ЛиР): изучение отношения человека к миру растений // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 1. С. 86–96.
4. Павлова М.В. Биофильный и салютогенный дизайн в создании «здорового» офиса // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2022. Том 7. № 2. С. 97–124.
5. Павлова М.В., Нартова-Бочавер С.К. Рутинные (обыденные) техники самопомощи в офисе: на примере мастерской архитекторов // Организационная психология. 2020. Том 10. № 3. С. 164–184.
6. Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л., Семикин Г.И. Связь с природой: вклад в душевное благополучие // Перспективы психологической науки и практики: сб. статей Международной научно-практической конференции. 2017. М.: РГУ им. А.Н. Косыгина. С. 764–767.
7. Шаталова О.В. Восстановительный эффект контактов с природой как предмет исследования в психологии среды // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Том 19. № 4. С. 855–871. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-855-871
8. Barbiero G., Berto R. Biophilia as evolutionary adaptation: An onto- and phylogenetic framework for biophilic design // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 700709. DOI:10.3389/fpsyg.2021.700709

References

1. Mukhortova E.A. Svyaz' psikhologicheskogo blagopoluchiya s otnosheniem podrostkov k prirode [Connection of psychological well-being with the attitude of teenagers to nature]. *Ekopsikhologicheskiye issledovaniya—6: ekologiya detstva i psikhologiya ustojchivogo razvitiya: Sbornik nauchnykh statej* [Ecopsychological research-6: ecology of childhood and psychology of sustainable development]. Moscow: Psychological Institute of RAO; Kursk: University Book, 2020, pp. 241–245 (In Russ.).
2. Nartova-Bochaver S.K., Mukhortova E.A., Irkhin B.D. Vzaimodeistvie s mirom rastenii kak istochnik pozitivnogo funktsionirovaniya cheloveka [Interaction with the Plant World as a Source of Positive Human Functioning]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020. Vol. 28 (2), pp. 151–169. DOI:10.17759/cpp.2020280209 (In Russ.).
3. Nartova-Bochaver S.K., Mukhortova E.A. Oprosnik «Lyudi i Rasteniya» (LiR): izucheniye otnosheniya cheloveka k miru rastenij [Questionnaire “People and Plants” (PaP): a study of human relations to the plant world]. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2020. Vol. 41 (1), pp. 86–96. DOI:10.31857/S020595920007984-8 (In Russ.).
4. Pavlova M.V. Biofil'nyi i salyutogennyi dizain v sozdanii «zdorovogo» ofisa [Biophilic and salutogenic design in creating a “healthy” office]. *Kommunikatsii. Media. Dizain* [Communications. Media. Design], 2022. Vol. 7 (2), pp. 97–124. (In Russ.).
5. Pavlova M.V., Nartova-Bochaver S.K. Rutinnye (obydennye) tekhniki samopomoshchi v ofise: na primere masterskoi arkhitektorov [Routine self-help behaviors of employees (in case of Architect offices)]. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational Psychology], 2020. Vol. 10 (3), pp. 164–184. (In Russ.).
6. Chistopol'skaya K.A., Enikolopov S.N., Nikolaev E.L., Semikin G.I. Svyaz' sprirodoj: vklad v dushevnoye blagopoluchiye [Nature connectedness and its contribution to mental well-

9. Barbiero G., Berto R. From biophilia to naturalist intelligence passing through perceived restorativeness and connection to nature // *Annals of Reviews and Research*. 2018. Vol. 3(1). P. 12–17. DOI:10.19080/ARR.2018.03.555604
10. Barragan-Jason G., Loreau M., de Mazancourt C., Singer C.M., Parmesan C. Psychological and physical connections with nature improve both human well-being and nature conservation: A systematic review of meta-analyses // *Biological Conservation*. 2023. Vol. 277. Article 109842. DOI:10.1016/j.biocon.2022.109842
11. Berto R., Barbiero G., Barbiero P., Senes G. An individual's connection to nature can affect perceived restorativeness of natural environments. Some observations about biophilia // *Behavioral Sciences*. 2018. Vol. 8(3). 34. DOI:10.3390/bs8030034
12. Bornioli A., Subiza-Pérez M. Restorative urban environments for healthy cities: A theoretical model for the study of restorative experiences in urban built settings // *Landscape Research*. 2023. Vol. 48(1). P. 152–163. DOI:10.1080/01426397.2022.2124962
13. Browning M.H.E.M., Shipley N., McAnirlin O., Becker D., Yu C.-P., Hartig T., Dzhambov A.M. An actual natural setting improves mood better than its virtual counterpart: a meta-analysis of experimental data // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article 2200. DOI:10.3389/fpsyg.2020.02200
14. Capaldi C.A., Dopko R.L., Zelenski J.M. The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis // *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5. Article 976. DOI:10.3389/fpsyg.2014.00976
15. Clayton S., Irkhin B.D., Nartova-Bochaver S.K. Environmental identity in Russia: validation and relationship to the concern for people and plants // *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2019. Vol. 16(1). P. 85–107. DOI:10.17323/1813-8918-2019-1-85-107
16. Cleary A., Fielding K.S., Bell S. L., Murray Z., Roiko A. Exploring potential mechanisms involved in the relationship between eudaimonic wellbeing and nature connection // *Landscape and Urban Planning*. 2017. Vol. 158. P. 119–128. DOI:10.1016/j.landurbplan.2016.10.003
17. Corazon S.S., Sidenius U., Poulsen D.V., Gramkow M., Stigsdotter U.K. Psycho-physiological stress recovery in outdoor nature-based interventions: a systematic review of the past eight years of research // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16(10). Article 1711. DOI:10.3390/ijerph16101711
18. Egner L.E., Sütterlin S., Calogiuri G. Proposing a framework for the restorative effects of nature through conditioning: conditioned restoration theory // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17. Article 6792. DOI:10.3390/ijerph17186792
19. Gallis C.Th. Forests for public health: a global innovative prospect for the humanity // *Forests for Public Health / C.Th. Gallis, W.S. Shin (Eds.)*. Cambridge Scholars Publishing, 2020. P. ix–x.
20. Haga A., Halin N., Holmgren M., Sörqvist P. (2016). Psychological restoration can depend on stimulus-source attribution: a challenge for the evolutionary account? // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. Article 1831. DOI:10.3389/fpsyg.2016.01831
21. Han K.-T. Validity of self-reported Well-being Measures and Restoration Scale for emotions, attention, and physiology // *Journal of Leisure Research*. 2020. Vol. 52(2). P. 154–179. DOI:10.1080/00222216.2020.1752124
22. Hartig T. Restoration in nature: beyond the conventional narrative // *Nature and Psychology / A.R. Schutte, J.C. Torquati, J.R. Stevens (Eds.)*. Springer Nature Switzerland, 2021. P. 89–151. DOI:10.1007/978-3-030-69020-5_5
- being]. In *Perspektivy psikhologicheskoy nauki i praktiki: Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Prospects of Psychological Science and Practice: Proceedings of International Scientific-Practical Conference]*. Moscow: Kosygin Russian State University, 2017, pp. 764–767 (In Russ.).
7. Shatalova O.V. Vosstanovitel'nyj effekt kontaktov s prirodoy kak predmet issledovaniya v psihologii sredy [Restorative effect of nature contact as a subject of environmental psychology]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2022. Vol. 19 (4), pp. 855–871. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-855-871 (In Russ.).
8. Barbiero G., Berto R. Biophilia as evolutionary adaptation: An onto- and phylogenetic framework for biophilic design. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12. Article 700709. DOI:10.3389/fpsyg.2021.700709
9. Barbiero G., Berto R. From biophilia to naturalist intelligence passing through perceived restorativeness and connection to nature. *Annals of Reviews and Research*, 2018. Vol. 3 (1), pp. 12–17. DOI:10.19080/ARR.2018.03.555604
10. Barragan-Jason G., Loreau M., de Mazancourt C., Singer C.M., Parmesan C. Psychological and physical connections with nature improve both human well-being and nature conservation: A systematic review of meta-analyses. *Biological Conservation*. 2023. Vol. 277. Article 109842. DOI:10.1016/j.biocon.2022.109842
11. Berto R., Barbiero G., Barbiero P., Senes G. An individual's connection to nature can affect perceived restorativeness of natural environments. Some observations about biophilia. *Behavioral Sciences*. 2018. Vol. 8 (3). 34. DOI:10.3390/bs8030034
12. Bornioli A., Subiza-Pérez M. Restorative urban environments for healthy cities: A theoretical model for the study of restorative experiences in urban built settings. *Landscape Research*. 2023. Vol. 48(1). P. 152–163. DOI:10.1080/01426397.2022.2124962
13. Browning M.H.E.M., Shipley N., McAnirlin O., Becker D., Yu C.-P., Hartig T., Dzhambov A.M. An actual natural setting improves mood better than its virtual counterpart: a meta-analysis of experimental data. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article 2200. DOI:10.3389/fpsyg.2020.02200
14. Capaldi C.A., Dopko R.L., Zelenski J.M. The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5. Article 976. DOI:10.3389/fpsyg.2014.00976
15. Clayton S., Irkhin B.D., Nartova-Bochaver S.K. Environmental identity in Russia: validation and relationship to the concern for people and plants. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2019. Vol. 16 (1), pp. 85–107. DOI:10.17323/1813-8918-2019-1-85-107
16. Cleary A., Fielding K.S., Bell S. L., Murray Z., Roiko A. Exploring potential mechanisms involved in the relationship between eudaimonic wellbeing and nature connection. *Landscape and Urban Planning*, 2017. Vol. 158, pp. 119-128. DOI:10.1016/j.landurbplan.2016.10.003
17. Corazon S.S., Sidenius U., Poulsen D.V., Gramkow M., Stigsdotter U.K. Psycho-physiological stress recovery in outdoor nature-based interventions: a systematic review of the past eight years of research. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019. Vol. 16 (10). Article 1711. DOI:10.3390/ijerph16101711
18. Egner L.E., Sütterlin S., Calogiuri G. Proposing a framework for the restorative effects of nature through conditioning: conditioned restoration theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. Vol. 17. Article 6792. DOI:10.3390/ijerph17186792

23. Hartig T., Korpela K., Evans G.W., Gärling T. A measure of restorative quality in environment // *Scandinavian Housing & Planning Research*. 1997. Vol. 14. P. 175–194.
24. Houlden V., Weich S., Porto de Albuquerque J., Jarvis S., Rees K. The relationship between greenspace and the mental wellbeing of adults: a systematic review // *PLoS ONE*. 2018. Vol. 13(9). DOI:10.1371/journal.pone.0203000
25. Howell A.J., Passmore H.-A. The nature of happiness: nature affiliation and mental well-being // *Mental Well-Being: International Contributions to the Study of Positive Mental Health / C.L.M. Keyes (Ed.)*. Springer Science + Business Media, 2013. P. 231–257. DOI:10.1007/978-94-007-5195-8_11
26. Irkhin B.D. Who benefits from environmental identity? Studying Environmental Identity and Mental Wellbeing in Russia // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13(3). P. 66–78. DOI:10.11621/pir.2020.0305
27. Kaplan S. The restorative benefits of nature: toward an integrative framework // *Journal of Environmental Psychology*. 1995. Vol. 15. P. 169–182.
28. Keniger L.E., Gaston K.J., Irvine K.N., Fuller R.A. What are the benefits of interacting with nature? // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2013. Vol. 10. P. 913–935. DOI:10.3390/ijerph10030913
29. Koivisto M., Jalava E., Kuusisto L., Railo H., Grassini S. Top-down processing and nature connectedness predict psychological and physiological effects of nature // *Environment and Behavior*. 2022. Vol. 54(5). P. 917–945. DOI:10.1177/00139165221107535
30. Korpela K.M., Yln M., Tyrvinen L., Silvennoinen H. Determinants of restorative experiences in everyday favorite places // *Health & Place*. 2008. Vol. 14. P. 636–652. DOI:10.1016/j.healthplace.2007.10.008
31. Macaulay R., Johnson K., Lee K., Williams K. Comparing the effect of mindful and other engagement interventions in nature on attention restoration, nature connection, and mood // *Journal of Environmental Psychology*. 2022. Vol. 81. Article 101813. DOI:10.1016/j.jenvp.2022.101813
32. Macaulay R., Lee K., Johnson K., Williams K. Mindful engagement, psychological restoration, and connection with nature in constrained nature experiences // *Landscape and Urban Planning*. 2022. Vol. 217. Article 104263. DOI:10.1016/j.landurbplan.2021.104263
33. Malekinezhad F., bin Lamit H. Restoration experience measurement methods in contact with green open spaces // *Preprints*. 2018. Article 2018010064. DOI:10.20944/preprints201801.0064.v1
34. Mayer F.S., Frantz C.M. The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature // *Journal of Environmental Psychology*. 2004. Vol. 24(4). P. 503–515. DOI:10.1016/j.jenvp.2004.10.001
35. Mayer F.S., Frantz C.M., Bruehlman-Senecal E., Dolliver K. Why is nature beneficial? The role of connectedness to nature // *Environment and Behavior*. 2009. Vol. 41(5). P. 607–643. DOI:10.1177/0013916508319745
36. McMahan E.A., Estes, D. The effect of contact with natural environments on positive and negative affect: a meta-analysis // *The Journal of Positive Psychology*. 2015. Vol. 10(6). P. 507–519. DOI:10.1080/17439760.2014.994224
37. McMahan E., Estes D., Murfin J.S., Bryan C.M. Nature connectedness moderates the effect of nature exposure on explicit and implicit measures of emotion // *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*. 2018. (Retrieved from https://digitalcommons.wou.edu/fac_pubs/45) (review date: 09.01.2023).
38. Mellor C., Botchway S., Barnes N. Gandy S. Seeding hope: restoring nature to restore ourselves. Nature restoration
19. Gallis C.Th. Forests for public health: a global innovative prospect for the humanity. In C.Th. Gallis, W.S. Shin (eds.), *Forests for Public Health*. Cambridge Scholars Publishing, 2020, pp. ix–x.
20. Haga A., Halin N., Holmgren M., Sörqvist P. (2016). Psychological restoration can depend on stimulus-source attribution: a challenge for the evolutionary account? *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. Article 1831. DOI:10.3389/fpsyg.2016.01831
21. Han K.-Ts. Validity of self-reported Well-being Measures and Restoration Scale for emotions, attention, and physiology. *Journal of Leisure Research*, 2020. Vol. 52 (2), pp. 154–179. DOI:10.1080/00222216.2020.1752124
22. Hartig T. Restoration in nature: beyond the conventional narrative. In A.R. Schutte, J.C. Torquati, J.R. Stevens (eds.), *Nature and Psychology*. Springer Nature Switzerland, 2021, pp. 89–151. DOI:10.1007/978-3-030-69020-5_5
23. Hartig T., Korpela K., Evans G.W., Gärling T. A measure of restorative quality in environment. *Scandinavian Housing & Planning Research*, 1997. Vol. 14, pp. 175–194.
24. Houlden V., Weich S., Porto de Albuquerque J., Jarvis S., Rees K. The relationship between greenspace and the mental wellbeing of adults: a systematic review. *PLoS ONE*, 2018. Vol. 13 (9). DOI:10.1371/journal.pone.0203000
25. Howell A.J., Passmore H.-A. The nature of happiness: nature affiliation and mental well-being. In C.L.M. Keyes, C. (eds.), *Mental Well-Being: International Contributions to the Study of Positive Mental Health*. Springer, Dordrecht, 2013, pp. 231–257. DOI:10.1007/978-94-007-5195-8_11
26. Irkhin B.D. Who benefits from environmental identity? Studying Environmental Identity and Mental Wellbeing in Russia. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13 (3), pp. 66–78. DOI:10.11621/pir.2020.0305
27. Kaplan S. The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 1995. Vol. 15, pp. 169–182.
28. Keniger L.E., Gaston K.J., Irvine K.N., Fuller R.A. What are the benefits of interacting with nature? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2013. Vol. 10, pp. 913–935. DOI:10.3390/ijerph10030913
29. Koivisto M., Jalava E., Kuusisto L., Railo H., Grassini S. Top-down processing and nature connectedness predict psychological and physiological effects of nature. *Environment and Behavior*, 2022. Vol. 54 (5), pp. 917–945. DOI:10.1177/00139165221107535
30. Korpela K.M., Ylén M., Tyrväinen L., Silvennoinen H. Determinants of restorative experiences in everyday favorite places. *Health & Place*, 2008. Vol. 14, pp. 636–652. DOI:10.1016/j.healthplace.2007.10.008
31. Macaulay R., Johnson K., Lee K., Williams K. Comparing the effect of mindful and other engagement interventions in nature on attention restoration, nature connection, and mood. *Journal of Environmental Psychology*. 2022. Vol. 81. Article 101813. DOI:10.1016/j.jenvp.2022.101813
32. Macaulay R., Lee K., Johnson K., Williams K. Mindful engagement, psychological restoration, and connection with nature in constrained nature experiences. *Landscape and Urban Planning*. 2022. Vol. 217. Article 104263. DOI:10.1016/j.landurbplan.2021.104263
33. Malekinezhad F., bin Lamit H. Restoration experience measurement methods in contact with green open spaces. *Preprints*. 2018. Article 2018010064. DOI:10.20944/preprints201801.0064.v1
34. Mayer F.S., Frantz C.M. The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 2004. Vol. 24 (4), pp. 503–515. DOI:10.1016/j.jenvp.2004.10.001

as an essential mental health intervention. // *International Review of Psychiatry*. 2022. Vol. 34(5). P. 541–545. DOI:10.1080/09540261.2022.2092391

39. Menardo E., Brondino M., Hall R., Pasini M. Restorativeness in natural and urban environments: a meta-analysis // *Psychological Reports*. 2019. Vol. 124(2). P. 417–437. DOI:10.1177/0033294119884063

40. Menatti L., Subiza-P rez M., Villalpando-Flores A., Vozmediano L., San Juan C. Place attachment and identification as predictors of expected landscape restorativeness // *Journal of Environmental Psychology*. 2019. Vol. 63. P. 36–43. DOI:10.1016/j.jenvp.2019.03.005

41. Nisbet E.K., Zelenski J.M. Underestimating nearby nature: affective forecasting errors obscure the happy path to sustainability // *Psychological Science*. 2011. Vol. 22(9). P. 1101–1106. DOI:10.1177/0956797611418527

42. Nisbet E.K., Zelenski J.M., Murphy A. The Nature Relatedness Scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior // *Environment and Behavior*. 2009. Vol. 41(5). P. 715–740. DOI:10.1177/0013916508318748

43. Nukarinen T., Rantala J., Korpela K., Browning M.H.E.M., Istance H.O., Surakka V., Raisamo R. Measures and modalities in restorative virtual natural environments: an integrative narrative review // *Computers in Human Behavior*. 2022. Vol. 126. Article 107008. DOI:10.1016/j.chb.2021.107008

44. Ojala A., Korpela K., Tyrväinen L., Tiittanen P., Lanki T. Restorative effects of urban green environments and the role of urban-nature orientedness and noise sensitivity: A field experiment // *Health & Place*. 2019. Vol. 55. P. 59–70. DOI:10.1016/j.healthplace.2018.11.004

45. Olivos P., Clayton S. Self, nature and well-being: sense of connectedness and environmental identity for quality of life. In G. Fleury-Bahi, E. Pol, O. Navarro (eds.). *Handbook of environmental psychology and quality of life research*. Springer International Publishing Switzerland. 2017. P. 107–126. DOI:10.1007/978-3-319-31416-7_6

46. Pritchard A., Richardson M., Shefeld D., McEwan K. The relationship between nature connectedness and eudaimonic well-being: A meta-analysis // *Journal of Happiness Studies*. 2020. Vol. 21. P. 1145–1167. DOI:10.1007/s10902-019-00118-6

47. Ratcliffe E., Subiza-Pérez M., Korpela K.M. Nature as support to mental health: memories of favourite natural places and their links to perceived psychological wellbeing // *Forests for Public Health / C.Th. Gallis, W.S. Shin (Eds.)*. Cambridge Scholars Publishing, 2020. P. 56–78.

48. Restall B., Conrad E. A literature review of connectedness to nature and its potential for environmental management // *Journal of Environmental Management*. 2015. Vol. 159. P. 264–278. DOI:10.1016/j.jenvman.2015.05.022

49. Salazar G., Monroe M.C., Jordan C., Ardoin N.M., Beery T.H. Improving assessments of connection to nature: a participatory approach // *Frontiers in Ecology and Evolution*. 2021. Vol. 8. Article 609104. DOI:10.3389/fevo.2020.609104

50. Stevenson M.P., Schilhab T., Bentsen P. Attention Restoration Theory II: a systematic review to clarify attention processes affected by exposure to natural environments // *Journal of Toxicology and Environmental Health, Part B*. 2018. Vol. 21(4). P. 227–268. DOI:10.1080/10937404.2018.1505571

51. Subiza-Pérez M., Pasanen T., Ratcliffe E., Lee K., Bornioli A., de Bloom J., Korpela K. Exploring psychological restoration in favorite indoor and outdoor urban places using a top-down perspective // *Journal of Environmental Psychology*. 2021. Vol. 78. Article 101706. DOI:10.1016/j.jenvp.2021.101706

52. van den Berg A.E. The natural-built distinction in environmental preference and restoration: bottom-up and top-

35. Mayer F.S., Frantz C.M., Bruehlman-Senecal E., Dolliver K. Why is nature beneficial? The role of connectedness to nature. *Environment and Behavior*. 2009. Vol. 41 (5), pp. 607–643. DOI:10.1177/0013916508319745

36. McMahan E.A., Estes, D. The effect of contact with natural environments on positive and negative affect: a meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 2015. Vol. 10 (6), pp. 507–519. DOI:10.1080/17439760.2014.994224

37. McMahan E., Estes D., Murfin J.S., Bryan C.M. Nature connectedness moderates the effect of nature exposure on explicit and implicit measures of emotion. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 2018. (Retrieved from https://digitalcommons.wou.edu/fac_pubs/45) (review date: 09.01.2023).

38. Mellor C., Botchway S., Barnes N. Gandy S. Seeding hope: restoring nature to restore ourselves. *Nature restoration as an essential mental health intervention.. International Review of Psychiatry*, 2022. Vol. 34 (5), pp. 541–545. DOI:10.1080/09540261.2022.2092391

39. Menardo E., Brondino M., Hall R., Pasini M. Restorativeness in natural and urban environments: a meta-analysis. *Psychological Reports*, 2019. Vol. 124 (2), pp. 417–437. DOI:10.1177/0033294119884063

40. Menatti L., Subiza-P rez M., Villalpando-Flores A., Vozmediano L., San Juan C. Place attachment and identification as predictors of expected landscape restorativeness. *Journal of Environmental Psychology*, 2019. Vol. 63, pp. 36–43. DOI:10.1016/j.jenvp.2019.03.005

41. Nisbet E.K., Zelenski J.M. Underestimating nearby nature: affective forecasting errors obscure the happy path to sustainability. *Psychological Science*, 2011. Vol. 22 (9), pp. 1101–1106. DOI:10.1177/0956797611418527

42. Nisbet E.K., Zelenski J.M., Murphy A. The Nature Relatedness Scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 2009. Vol. 41 (5), pp. 715–740. DOI:10.1177/0013916508318748

43. Nukarinen T., Rantala J., Korpela K., Browning M.H.E.M., Istance H.O., Surakka V., Raisamo R. Measures and modalities in restorative virtual natural environments: an integrative narrative review. *Computers in Human Behavior*, 2022. Vol. 126. Article 107008. DOI:10.1016/j.chb.2021.107008

44. Ojala A., Korpela K., Tyrvinen L., Tiittanen P., Lanki T. Restorative effects of urban green environments and the role of urban-nature orientedness and noise sensitivity: A field experiment. *Health & Place*, 2019. Vol. 55, pp. 59–70. DOI:10.1016/j.healthplace.2018.11.004

45. Olivos P., Clayton S. Self, nature and well-being: sense of connectedness and environmental identity for quality of life. In G. Fleury-Bahi, E. Pol, O. Navarro (eds.), *Handbook of environmental psychology and quality of life research*. Springer International Publishing Switzerland, 2017, pp. 107–126. DOI:10.1007/978-3-319-31416-7_6

46. Pritchard A., Richardson M., Shefeld D., McEwan K. The relationship between nature connectedness and eudaimonic well-being: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 2020. Vol. 21, pp. 1145–1167. DOI:10.1007/s10902-019-00118-6

47. Ratcliffe E., Subiza-Pérez M., Korpela K.M. Nature as support to mental health: memories of favourite natural places and their links to perceived psychological wellbeing. In C.Th. Gallis, W.S. Shin (eds.), *Forests for Public Health*. Cambridge Scholars Publishing, 2020, pp. 56–78.

48. Restall B., Conrad E. A literature review of connectedness to nature and its potential for environmental management. *Journal of Environmental Management*, 2015. Vol. 159, pp. 264–278. DOI:10.1016/j.jenvman.2015.05.022

down explanations // *Nature and Psychology* / A.R. Schutte, J.C. Torquati, J.R. Stevens (Eds.). Springer Nature Switzerland, 2021. P. 31–60. DOI:10.1007/978-3-030-69020-5_3

53. Whitburn J., Linklater W.L., Milfon N.L. Exposure to urban nature and tree planting are related to pro-environmental behavior via connection to nature, the use of nature for psychological restoration, and environmental attitudes // *Environment and Behavior*. 2019. Vol. 51(7). P. 787–810. DOI:10.1177/0013916517751009

54. Wyles K.J., White M.P., Hattam C., Pahl S., King H., Austen M. Are some natural environments more psychologically beneficial than others? The importance of type and quality on connectedness to nature and psychological restoration // *Environment and Behavior*. 2019. Vol. 51(2). P. 111–143. DOI:10.1177/0013916517738312

49. Salazar G., Monroe M.C., Jordan C., Ardoin N.M., Beery T.H. Improving assessments of connection to nature: a participatory approach. *Frontiers in Ecology and Evolution*, 2021. Vol. 8. Article 609104. DOI:10.3389/fevo.2020.609104

50. Stevenson M.P., Schilhab T., Bentsen P. Attention Restoration Theory II: a systematic review to clarify attention processes affected by exposure to natural environments. *Journal of Toxicology and Environmental Health, Part B*, 2018. Vol. 21 (4), pp. 227–268. DOI:10.1080/10937404.2018.1505571

51. Subiza-P rez M., Pasanen T., Ratcliffe E., Lee K., Bornioli A., de Bloom J., Korpela K. Exploring psychological restoration in favorite indoor and outdoor urban places using a top-down perspective. *Journal of Environmental Psychology*, 2021. Vol. 78. Article 101706. DOI:10.1016/j.jenvp.2021.101706

52. van den Berg A.E. The natural-built distinction in environmental preference and restoration: bottom-up and top-down explanations. In A.R. Schutte, J.C. Torquati, J.R. Stevens (eds.), *Nature and Psychology*. Springer Nature Switzerland, 2021, pp. 31–60. DOI:10.1007/978-3-030-69020-5_3

53. Whitburn J., Linklater W.L., Milfon N.L. Exposure to urban nature and tree planting are related to pro-environmental behavior via connection to nature, the use of nature for psychological restoration, and environmental attitudes. *Environment and Behavior*, 2019. Vol. 51 (7), pp. 787–810. DOI:10.1177/0013916517751009

54. Wyles K.J., White M.P., Hattam C., Pahl S., King H., Austen M. Are some natural environments more psychologically beneficial than others? The importance of type and quality on connectedness to nature and psychological restoration. *Environment and Behavior*, 2019. Vol. 51 (2), pp. 111–143. DOI:10.1177/0013916517738312

Информация об авторах

Шаталова Оксана Владимировна, магистрант факультета психологии, Московский институт психоанализа, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8141-1992>, e-mail: shatalova_@mail.ru

Information about the authors

Oksana V. Shatalova, master student, Faculty of Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8141-1992>, e-mail: shatalova_@mail.ru

Получена 06.12.2023

Принята в печать 11.12.2023

Received 06.12.2023

Accepted 11.12.2023

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Personality Syndromes in the Light of the Historical Crisis in Psychology, a Cultural-Historical Activity Theory Position

Mohamad El Maouch

Zhengzhou Normal University, Zhengzhou, China
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0376-9280>, e-mail: elmaouch.m@zznu.edu.cn

Zheng Jin

Zhengzhou Normal University, Zhengzhou, China; University of California, Davis, Davis, CA, United States

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3191-4473>, e-mail: jinzheng@zznu.edu.cn

Yiming Shi

Zhengzhou Normal University, Zhengzhou, China
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5279-7924>, e-mail: sym1669@163.com

Following the cultural-historical activity theory guidelines, this study investigates the potential consistency between scientific methodologies and personality syndromes. By minding not falling into rough simplification and misleading generalization, our methodological assumption suggests a line of historical similarity worthy of being investigated deeply in future studies. The study looks into the consistency in the historical development of the methodologies representing ‘the symptoms’ of psychology as a science living through its historical crisis, on one hand, and the personality syndromes representing the ‘implicit methodologies’ of individuals, on the other. Such an approach allows one to draw more on personality syndromes, their taxonomy, and their root, in addition to the potential predictions of their destiny. A crucial methodological consideration that allows such dependency is that science is a special form (highly abstract and generalized) of creative activity sharing a similar nature to the daily ordinary creative activity of personality. So, science might represent an early historically elaborated version of the ordinary-daily form of activity structure, which allows us to hypothesize that personality syndromes, in their own characteristics, might share the developmental tendency of the noted methodologies rooted in the subjective-objective epistemological rupture as a ground of the historical crisis.

Keywords: psychology, crisis, methodology, personality syndromes, Cultural-Historical Activity Theory (CHAT).

Funding. This study was partially supported by Program for Science and Technology Development of Henan Province (222102310686) and Talents Program of the Ministry of Science and Technology of the PRC.

For citation: Mohamad E., Jin Z., Yiming Shi. Personality Syndromes in the Light of the Historical Crisis in Psychology, a Cultural-Historical Activity Theory. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 119–126. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190412>

Синдромы личности в свете исторического кризиса в психологии, позиция культурно-исторической теории деятельности

Э. Мохамад

Чжэнчжоуский университет, Чжэнчжоу, Китай
ORCID: 0000-0003-0376-9280, e-mail: elmaouch.m@zznu.edu.cn

З. Цзинь

Чжэнчжоуский университет, Чжэнчжоу, Китай; Калифорнийский университет, Дэвис, Калифорния, США
ORCID:0000-0003-3191-4473, e-mail: jinzheng@zznu.edu.cn

Имин Ши

Чжэнчжоуский университет, Чжэнчжоу, Китай
ORCID: 0009-0009-5279-7924, e-mail: sym1669@163.com

Следуя принципам культурно-исторической теории деятельности, данное исследование изучает потенциальное соответствие между научными методологиями и синдромами личности. Не впадая в упрощение и ошибочное обобщение, наше методологическое предположение состоит в том, что существует некая линия исторического сходства, которая должна быть глубоко изучена в будущих исследованиях. В данной статье рассматривается последовательность исторического развития методологий, выявляющая «симптомы» исторического кризиса психологии как науки, с одной стороны, и синдромы личности, представляющие «имплицитные методологии» индивидов — с другой. Такой подход позволяет больше узнать о синдромах личности, их таксономии и корнях, а также сделать прогнозы на будущее. Важнейшим методологическим соображением, допускающим такую зависимость, является то, что наука — это особая, высокоабстрактная и обобщенная форма творческой деятельности, имеющая сходную природу с повседневной творческой деятельностью человека. Таким образом, наука может представлять собой раннюю исторически проработанную версию структуры обыденно-повседневной формы деятельности, что позволяет предположить, что синдромы личности могут иметь ту же тенденцию развития отмеченных методологий, берущую свое начало в субъективно-объективном эпистемологическом разрыве как основании исторического кризиса.

Ключевые слова: психология, кризис, методология, синдромы личности, культурно-историческая теория деятельности (КИТ).

Финансирование. Данное исследование было частично поддержано Программой научно-технического развития провинции Хэнань (222102310686) и Программой развития талантов Министерства науки и технологии КНР.

Для цитаты: Мохамад Э., Цзинь З., Имин Ши. Синдромы личности в свете исторического кризиса в психологии, позиция культурно-исторической теории деятельности // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 119–126. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190412>

Introduction

In his book “The Mind of a Mnemonist: A Little Book About a Vast Memory,” Luria states that “psychology has yet to become a science that is capable of dealing with the really vital aspects of human personality...the development of such a psychology is a job for the future” [29, p.159], by defining how these syndromes are socio-historically formed is “one important method in the approaches used” [29, p. 160]. However, mainstream psychology drowned deeper in empiricism, fragmentation, and eclecticism, under the historical crisis of psychology [46] that is neglected and remained under-referenced [10; 21], hence, tearing down psychology foundations

and threatening its coherence, leading it to be *markedly heterogeneous, and* witnessing a critical situation along with the entrenchment of realist ontology, quantitative methods, positivist epistemology, and the absence of an axiological frame (see [6; 17; 38; 44]) in addition to the lack of “knowledge of theory, theory methodology, and theory needs with respect to changing from a disunified to unified science” [41, p. 3], which transformed psychology into a mystical and depsychologized domain under two tendencies simultaneously (the naturalistic and the idealistic) governed by its epistemological and methodological crisis [10]. These symptoms as an “extreme expression of solipsism and idealism in psychology” [46, p. 259], along with the lack of a unified definition of the

object of study, appears also in personality studies (see [7]), same as in artificial intelligence as an applied field of psychology that inherited the crisis [10]. The previous condition “increased the significance of the work [Vygotsky’s work]” [46, p. vii].

The noted context is crucial in how can the evaluation of scientific methodologies (and their origin) aid our investigation in personality research because it provides us with a general historical tendency of personality structure, and *personality syndromes, derived from neuropsychological syndromes*, coined by Luria [51].

However, in this paper, we will limit ourselves to laying down the methodological guidelines that allow such a similarity, and in later work, we will apply these guidelines to investigate the mainstream taxonomies of personality disorder.

In the rest of the paper, our leading hypothesis is that the *symptoms of the crisis (represented in methodologies)* that we witnessed in psychology, have a potentially similar version in the field of personality study in the form of well-elaborated syndromes under the statement: *a methodology is the implicit personality of science, while personality is the implicit methodology of the individual.*

In doing so, our methodological propositions are one, both the scientific activity and the daily-ordinary activity are two forms of creative activity. However, since scientific activity (realized in methodologies) is a *special* highly abstract creative activity (like art), therefore, it forms an early (historical) well-elaborated version of the *daily* activity (condensed in individual personality) due to that science is required to be self-aware by defining its tools explicitly: “first, science accepts as a principle that its every step has a critical basis” [19, p.56]. The second methodological proposition is that since psychology (as our domain of science) looks into the individual (especially personality) as a main object of study, the outcome of psychological schools’ investigation is an abstract form of that individual. It is about individuals’ motivations, goals, origins of consciousness, normality, and pathology, and more importantly, psychology studies the interaction of individual and environment, etc... In general, psychology is the human abstracted (defined) in the language of science. By building on the previous two methodological propositions, the third methodological proposition is that both psychology and personality are the representation of the worldview embedded in the mainstream ideology that shapes the epistemological starting point of science and daily activity. Fourth, the *pathological* history of psychology is a potential source of understanding the pathology in personality. By that, we are not pathologizing science, but it is a metaphor to describe the crisis as a disturbance in achieving functionality about revealing the reality’s movement and laws, both in science and daily activity. In the later paragraphs, we will expand on these methodological propositions.

About *special* and *daily-ordinary* creativity

In brief, the first methodological proposition is that all human creative activities both special (art and science) and daily/ordinary, as part of the activity system,

share a mutual root of being contradictions-based functions to adapt by grasping and controlling the objective context through facing and overcoming perturbations with the goal of transforming reality, or being through becoming hence, the meanings that form the fabric of consciousness emerge (as a new quality) representing the abstraction of functional internal content (hence, allows generalization) of phenomena, that is crucial for creativity (e.g., see [10; 11; 12; 28]).

So, all the forms of mental activity are creative, both on the ordinary-daily and special levels “aimed at producing ‘alternative worlds’” [14; p.95]. The only difference is in the degree governed by the components of the contradictions (see, [12]).

The similarity between special and daily forms of creative activity is at the functional and structural levels. For instance, science is a “general labor” [see, 14]. Moreover, in Vygotsky’s theory of art, “aesthetics is a matter of delayed action...a vague great feeling of wanting to act and react... [and an] organization of our future behavior” [28, p. 247–8], and holding a transformative function in reality similarly to daily-ordinary life activities [e.g., 12; 28; 31].

Methodologies and personalities as instruments in different activity systems

The second methodological proposition is that psychology, as a science about the individual (and personality), and the individual personality, they both share a similar object of activity. The first (psychology) handles its own topic in scientific language, while the second (the individual) handles it relatively in the *folk psychology’s* language of daily consciousness since the daily conditions rarely allow the general population to reach a high level of abstract thought [see 45]. So, since both share a similar *object* of activity, i.e., mastering the truth about personality and mastering the personality itself [see 45, p. 342], the *tool* of this activity should share a similar aspect as well. For CHAT, the object of activity requires the usage of one instrument (a tool) and not the other. For Leontiev, “the instrument is the first real abstraction” [26, p. 23] about the object itself in the context of transforming that object. Indeed, in science, the definition of methodology is “a body of methods, rules, and postulates employed by a discipline: a particular procedure or set of procedures” (see [80]), and “a system of ways of doing, teaching, or studying something” (see [4]). Methodology “refers to the diverse principles, procedures, and practices that govern empirical research” [23, p.3]. It is “the approach in which research troubles are solved thoroughly. It is the science of studying how research is conducted systematically. In this field, the researcher explains himself with the different steps generally taken to study a research problem. Hence, the scientific approach which is adopted for conducting a research is called methodology” [34, p.1].

In turn, Vygotsky considers the methodology as the representation of the objective movement of reality. He states:

“we must immediately accept that reality determines our experience, the object of science and its method and

that it is entirely impossible to study the concepts of any science independent of the realities it represents. Engels [1925/1978, p. 514] has pointed out many times that for dialectical logic the methodology of science is a reflection of the methodology of reality. He says that “the classification of sciences of which each analyzes a different form of movement, or a number of movements that are connected and merge into each other, is at the same time a classification, an ordering according to the inherent order of these forms of movement themselves and in this resides their importance” [46, p. 255].

On the other hand, “The personality of a man is in no sense preexisting in relation to his activity; just as with his consciousness, activity gives rise to personality” [26, p. 105].

Therefore, the self is the crystallized product of the activity processes (the practice) embedding the “logic of functioning and developing of human practical purposeful activity” [42, p. 484.], and directed to handle objects and *reality testing* (see [46] for *object relations theory* about personality). CHAT considers “the constant flow of activity as the source of mind and self” [42, p. 484]. On the other hand, the self has the role of being an orienting and regulating element, this is the functional response under the requirement of social context (e.g., see [26; 30]). It is the “embodiment of a *meaningful life project*... that reflects and also organizes the most significant aspects of one’s life” [42, p. 494].

Personality is “the regulation of the self and its relationships to internal and external objects” [93, p. 199]. So, both methodologies and personality are tools formed by *the object* of the activity as *ways of doing* and *interpreting* (see [26; 42]).

Worldview both in psychology and personality

In addition to being both forms of *creative* activity, having the functional role of an *instrument/tool*, and having a mutual *object* of activity, the third methodological proposition is that both methodology and personality, in practice, represent a worldview, an epistemology. For instance, “science is philosophical down to its ultimate elements. It is permeated, so to speak, by methodology” [46, p. 293]. Also, although a worldview (ideology) in science is usually hidden, it represents the sociohistorical laws affecting science from within. However, sometimes the worldview reveals itself when the scientific idea

“developed to its logical extremes, carried out to its ultimate conclusion, generalized as possible... show its real face... it is actually only now, reduced to a philosophical form, apparently obscured by many later developments ... that the idea reveals what it wants, what it is, from which social tendencies it arose, which class interests it serves. Only having developed into a world view or having become attached to it, does the particular idea change from a scientific fact into a fact of social life again... it reveal its social nature... but was hidden under the mask of the neutral scientific fact it impersonated” [46, p. 242–3].

The aforementioned represents why the mainstream methodologies that represent and conserve the epistemo-

logical rupture, i.e., the subjective-objective, and idealist-materialist, are the *symptoms* of the crisis, reflecting, in the final analysis, the social rupture between the mind and the reality due to the conservative nature of the mainstream mind trying to conserve the dominant social relationships of production [6]. Additionally, Vygotsky notes that “such antipodes [idealist-naturalist] ... do not merely contradict each other, but necessarily presuppose each other’s existence ... with a coincidence of the basic assumptions, starting-points and philosophical premises of dualistic idealism” [46, p. 259–260]. So, “for science as a social function reflects at present the contradictions with society” [19, p. 57] characterized by “the separation of theory and action... [as] a historical phenomenon” [19, p.53] which reveals the dependency of mastering “the truth about personality and personality itself” and mastering “the truth about society and society itself” [46, p. 342]. Furthermore, epistemology is embedded in worldview and culture that have an impact on behavior and personality formation (e.g., [2; 5; 49]), as a version of the *narrative*, including moral values and identity [20; 27]. The mainstream worldview, both in science and daily activity, reflects a rupture between the sense-making subjective space (the interpreting space of the thinking component of the mind, i.e., the *I*), and the objective meanings space (the material that requires interpreting, i.e., the *self*-related meanings) explained mainly by Vygotsky and Leontiev [see 11]. In science, it leads to what Paul Komesaroff calls *the objectivity crisis* in the age of the crisis of science, hence, threatening the epistemological commitment of science “that science no longer answers the important questions of the times [see 24, p. 371], turning “its back on the causes of the social crisis and even downgraded the means of investigating it” [19, p. 56].

On the level of the individual, the noted rupture could lead to a psychological catastrophe [see 11] when:

“in given circumstances, the lack of correspondence of sense and meaning in individual consciousness may take on the character of a real alienation between them, even their opposition... and then they begin to live as if in someone else’s garments. It is necessary to imagine the major contradiction that gives rise to this phenomenon. This makes it possible to introduce into the individual’s consciousness and impose on him distorted or fantastic representations and ideas, including such as have no basis in his real practical life experience... in itself it creates only a devastation capable of turning into a psychological catastrophe” [26, p. 91, 93 015194].

Indeed, the problem and dichotomy of the unconscious (meanings space)-conscious (senses-making space) “is of decisive methodological importance ... [and] fundamental for our science, and its very fate depends on the way it is solved” [47, p. 110]. Overall, the epistemological rupture, as a worldview, appears both in psychological science and personality.

Pathology as the Key to Normality

The fourth methodological proposition is that since the crisis in psychology is a well-elaborated and highly abstract version of the crisis in creative activity since

psychology is the abstract explicit definition of the individual elevated into epistemological and methodological language, it provides general aspects of the pathology of the daily-ordinary creative activity. Methodologies in psychology are an abstract form of personality syndromes. It is the methodological principle of the “reverse” method noted by Marx when the mature phenomenon (methodologies in our case) is the key to understanding the lower one (personality syndromes).

“A certain stage of development and the process itself can only be fully understood when we know the endpoint of the process, the result, the direction it took, and the form into which the given process developed... Having arrived at the end of the path we can more easily understand the whole path in its entirety” [46, p. 235].

Also, “the essence and nature of the phenomena studied by psychology can be revealed in their purest form in the extreme, pathological form... The key to psychology is in pathology” [46, p. 234]. So, an early highly-elaborated and abstract version of *special pathology* (in the *special* form of creative activity) might assist in understanding the *ordinary pathology* (in the *daily-ordinary* form of creative activity), which might be an answer to the question about when: “personality pathology take its lead from dimensions of normal personality?” [8, p. 26]! Vygotsky did not draw such a similarity between the methodological crisis and personality syndromes. Instead, we borrow from Vygotsky his methodological assumption that in pathology lies the key to understanding *normality*, hence, we do not consider personality syndromes as the exact copy of scientific crisis’ symptoms (its methodologies), but only to grasp their similar developmental tendencies and internal laws.

Methodologies as Symptoms and Personality Syndromes

Another shared aspect between methodologies and personality syndromes is *consistency*. Methodologies have a *consistent* nature. For instance, we have the positivist, phenomenological, introspective, etc... These represent consistent ways of *behavior* in science. On another hand, Behavioral Syndromes, as defined in pieces of literature, “behave in a consistent way through time or across contexts and is analogous to ‘personality’ or ‘temperament’” [3, p. 755], and are also conceptualized as behavioral type [22]. Additionally, “a person’s personality typically stays the same over time... Personality disorders are long-term patterns of behavior” [1]. According to the mainstream taxonomy, one can find “10 specific types of personality disorders in the DSM-5-TR” and “they affect at least two of these areas: Way of thinking about oneself and others; Way of responding emotionally; Way of relating to other people; Way of controlling one’s behavior” [1]. Another taxonomy, in alternative DSM-5 (AMPD), considers 5 specific types [see, 20].

Still, this consistency is only relative over time. As noted in the **Introduction**, recently in psychology, there is a lack of methodological theory, absence of an axiological frame, heterogeneity, and eclecticism (multi-

tude of methodological guidelines accepted at the same time), hence, “*threatening the coherence of psychology and watering down the foundation of scientific rationality*” [10, p. 4], representing that methodologies’ consistency is shackled. On another hand, in the past decades, the personality has witnessed such a threat to coherence. Schizophrenia cases witnessed a significant increase (see [13]). This number is only according to the official record due to the low compilation of mental health statistics [13], and due to the that personality disorders (PDs) are under-recognizing in clinical practice and “not included within the policy-informing initiatives scope [50, p. 26].

Furthermore, similar to methodologies that are continuously proliferating, with no stable categorization, but developing on the continuum between the two poles of the epistemological rupture, PDs also in continuous development. These *disorders have dimensional constructs with no qualitative distinct nature*, and “can be located on a continuum” making their *separate constructs* taxonomy, e.g., in DSM-5, “has serious limitations... [and] may not be valid ... and deemed insufficient” [20, p.1]. Another aspect of PDs is the *impairment* level of personality functioning, which goes along with the *fragmentation* in methodologies. Thus, both are on a continuum and represent impairment [20], which goes with CHAT’s analysis that the malfunction of the self is noted in sections Methodologies and personalities as instruments in different activity systems and Worldview both in psychology and personality [see 11]).

According to some literature [see 20], the methodological tool for investigating PDs is under debate. So, the proposed methodological position in this paper might contribute to the theoretical expansion of the taxonomy of PDs and their causal development. In a word, we say in advance that the development of PDs is also governed by the similar tension between the two poles (the idealist and the naturalistic) of the epistemological rupture governing the development of mainstream methodologies in psychology. An example is the *asceticism-consumerism personality* (e.g., see [16; 37; 39]). *Asceticism*, by neglecting (withdrawing from) the environmental temptations, represents the idealist pole in methodology, while the other pole, i.e., *consumerism* characterized by *accumulation and consumption of material resources* [18], represents what Alberto Moravia named as the state of the *worm man* [35], is similar to the empiricist, positivist, and the pure sensualist quantitative methodologies following the formula “all we needed was more of the same” [9, p. 86]. A recent version of this tension is condensed in the individual-society rupture, due to the individualistic ideology of postmodernity that promotes disintegration, contrasting rationality, and the nihilistic negation of meanings and *truth*. It is the crisis of the individualistic project, and the disintegration of its narrative, goals, etc., leading to misery, and inauthenticity resulting in schizophrenia as a disturbance of real activity (see [13; 52]). It is the general *crisis of the mind* in modern times [12]. Due to the crisis, if the “wasteful dispersal of intellectual energies... has characterized the course of science over the last century” [19, p. 57], in the individual case, is the catastrophe in the psycho-mental

plane (see section: World view both in psychology and personality). Also, similar to mainstream methodologies when the idealist pole recalls and asks for the empiricist pole [46], in personality syndromes as well, more tension in the self-centered narcissistic pole recalls more tension in the consumerist one [40]. Thus, the current state both in science and personality and due to the crisis in the social mainstream project is “when relationships have so far developed and conflicts of interest have reached such an intensity that even the average eye can penetrate beyond appearances to what is really going on” [19, p. 55], hence, forcing both science and personality to announce the mainstream worldview that conserves the rupture, even it will lead to the disintegration of the structure of activity and mid itself.

Conclusion

Regarding the question in personality studies about “Which content area and its organizing principles—the interpersonal, behavioral, cognitive, existential, biophysical, or psychodynamic — is most fundamental?” [50, p.26], this study proposes a functional historical-comparative methodology in investigating the development and tendency of personality syndromes and their

classification through the investigation of the methodologies in psychological science. By considering that both methodology and personality share a similar functionality as a tool and a similar object of activity, i.e., individual, embedding the mainstream worldview and epistemic standpoints, the paper suggests that both representing the outcome of a crisis in their domain, under the general crisis of creative activity [12], with the pathology in abstract activity (science) provides a mature and elaborated version of what less abstract activity (daily-ordinary) might become. It is not an attempt to pathologize science but to discover the historical tendencies in several activity systems when the highly abstract ones (as in science) could assist us and inform us about how the schema of ordinary-daily ones might develop. Overall, methodologies as symptoms of the crisis in science and personality syndromes as the symptoms of the crisis in individual-society interaction and considered rooted in the epistemological rupture and due to the tension between two poles of the rupture, i.e., the pure idealist and the pure naturalistic. Moreover, due to the lack of space, an extensive investigation into which personality syndromes are similar to which methodologies will be a topic for another study. Again, our concluding statement is: *a methodology is the implicit personality of science, while personality is the implicit methodology of the individual.*

References

1. APA. What are Personality Disorders?. Available at: <https://www.psychiatry.org/patients-families/personality-disorders/what-are-personality-disorders>.
2. Arthur A.R. Personality, epistemology and psychotherapists' choice of theoretical model: a review and analysis, *European Journal of Psychotherapy, Counselling & Health*, 2011. Vol. 4, no. 1, pp. 45–64. DOI:10.1080/13642530110040082
3. Bell A. M. Future directions in behavioural syndromes research. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2007. Vol. 274, no. 1611, 755–761. DOI:10.1098/rspb.2006.0199
4. Cambridge Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/methodology>
5. Craik K.H. Taxonomies, trends, and integrations. *Handbook of research methods in personality psychology*, 2007, pp. 209–223.
6. Dafermos M. Vygotsky's analysis of the crisis in psychology: Diagnosis, treatment, and relevance. *Theory and Psychology*, 2014. Vol. 24, no. 2, pp. 147–165. DOI:10.1177/0959354314523694
7. Davis R.D., Millon T. Personality change: Metatheories and alternatives. In T.F. Heatherton & J.L. Weinberger (eds.), *Can personality change?* 1994, pp. 85–119. American Psychological Association. DOI:10.1037/10143-005
8. Davis R.D., Samaco-Zamora M.C., Millon T. Theoretical versus Inductive Approaches to Contemporary Personality Pathology. In *Handbook of Personality Disorders*, eds W.J. Livesly and R. Larstone (New York, London: The Guilford Press), 2018, pp. 25–47.
9. Dennett D.C. *Brainstorms: Philosophical essays on mind and psychology*. MIT press, 2017. DOI:10.7551/mitpress/11146.001.0001
10. El Maouch M., Jin Z. Artificial Intelligence Inheriting the Historical Crisis in Psychology: An Epistemological and Methodological Investigation of Challenges and Alternatives. *Frontiers in Psychology*, 2022a. Vol. 13, no. 781730. DOI:10.3389/fpsyg.2022.781730
11. El Maouch M., Jin Z. Between Meanings and Senses-Making Spaces: Agency and Ownership Emergence Formalization from Cultural-Historical Activity Theory Position, for an AI-Friendly Model. *Integrative Psychological and Behavioral Sciences*, 2023, pp. 1–39. DOI:10.1007/s12124-023-09770-3
12. El Maouch, M., Jin, Z., Zhao, K. et al. The “Creativity Crisis” as a Mind in Crisis: A Cultural-Historical Activity Theory Position. *Integr. psych. behav.* (2023). DOI:10.1007/s12124-023-09808-6
13. El Maouch M., Wang Y., Jin Z., Tamunang Tamutana T., Zhao K., Liu Y. Activity system, schizotypal personality, and mentalization: A study between halted activity and COVID-19 conducted in Henan, China. *Frontiers in Public Health*, 2022b. Vol. 10, no. 930842. DOI:10.3389/fpubh.2022.930842
14. Engeström Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press, 2015.
15. GBD. Global, regional, national incidence, prevalence, and years lived with disability for 354 diseases and injuries for 195 countries and territories, 1990–2017: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2017. *Lancet*. 2018. Vol. 392, no. 10159. DOI:10.1016/S0140-6736(18)32279-7
16. Geroulis E.K., Benton R. Book Review: The Cure for Consumerism. *Journal of Macromarketing*, 2017. Vol. 37, no. 1, pp. 115–119. DOI:10.1177/0276146716674052
17. Gjorgjioska M.A., Tomicic A. The crisis in social psychology under neoliberalism: Reflections from social representations theory. *Journal of Social Issues*, 2019. Vol. 75, no. 1, 169–188. DOI:10.1111/josi.12315

18. Hirsh J.B., Dolderman D. Personality predictors of consumerism and environmentalism: A preliminary study. *Personality and individual differences*, 2007. Vol. 43, no. 6, pp. 1583–1593. DOI:10.1016/j.paid.2007.04.015
19. Horkheimer M. Notes on Science and The Crisis. In S.E. Bronner, & D.M. Kellner (Eds.), *Critical theory and society A reader* (M.J. O'Connell, Trans., pp. 52–57). New York: Routledge, 1989.
20. Hörz-Sagstetter S., Ohse L. & Kampe L. Three Dimensional Approaches to Personality Disorders: a Review on Personality Functioning, Personality Structure, and Personality Organization. *Curr Psychiatry Rep*, 2021. Vol. 23, no. 45. DOI:10.1007/s11920-021-01250-y
21. Hyman L. Vygotsky's crisis: Argument, context, relevance. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 2012. Vol. 43, pp. 473–482. DOI:10.1016/j.shpsc.2011.11.007
22. Jandt J.M., Bengston S., Pinter-Wollman N., Pruitt J.N., Raine N.E., Dornhaus A., Sih A. Behavioural syndromes and social insects: personality at multiple levels. *Biological Reviews*, 2014. Vol. 89, no. 1, pp. 48–67.
23. Kazdin A.E. Methodology: What it is and why it is so important. In A.E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues and strategies in clinical research* (pp. 3–21). American Psychological Association, 2016. DOI:10.1037/14805-001
24. Komesaroff P.A. Objectivity, Science and Society: Interpreting nature and society in the age of the crisis of science (1st ed.). Routledge, 1986. DOI:10.4324/9780203706343
25. Lebuda I. Big C research—The big challenge? Reflections from research into eminent creativity in the light of the investment theory of creativity. *Creativity. Theories—Research—Applications*, 2014. Vol. 1, no. 1, pp. 33–45. DOI:10.15290/ctra.2014.01.01.03
26. Leontiev A.N. *Activity, Consciousness, and Personality*. Prentice-Hall, 1978.
27. Lind M., Adler J.M. & Clark L.A. Narrative Identity and Personality Disorder: an Empirical and Conceptual Review. *Curr Psychiatry Rep*, 2020. Vol. 22, 67. DOI:10.1007/s11920-020-01187-8
28. Lindqvist G. Vygotsky's Theory of Creativity., *Creativity Research Journal*, 2003. Vol. 15, no. 2–3, pp. 245–251. DOI:10.1080/10400419.2003.9651416
29. Luria A.R. *The mind of the mnemonist*. Basic Books, 1968.
30. Luria A.R. *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Harvard university press, 1976.
31. Markov S. Creativity as a problem solving, 2018, March, 07. Retrieved from: GENVIVE: <https://geniusrevive.com/en/creativity-as-a-problem-solving/>
32. Menant C. Life, Local Constraints and Meaning Generation. An Evolutionary Approach to Cognition, 2015. Retrieved from <https://philpapers.org/rec/MENLLC-3>
33. Merriam-Webster dictionary. Available online at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/methodology>
34. Mishra S.B., Alok S. Handbook of research methodology. Education Publishing, 2022.
35. Moravia A. The Red Book and the Great Wall: An impression of Mao's China. London: Secker & Warburg 1967, 1968.
36. OPD Task Force. Operationalized Psychodynamic Diagnosis OPD-2: manual of diagnosis and treatment planning. Kirkland: Hogrefe & Huber; 2008.
37. Osteen M. Against the End: Asceticism and Apocalypse in Don DeLillo's "End Zone". *Papers on Language and Literature*, 1990. Vol. 26, no. 1, pp. 143.
38. Quintino-Aires J. Emptiness in psychological science and practice. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016. Vol. 9, no. 4, pp. 53. DOI:10.11621/pir.2016.0402
39. Rasmussen L.L. Earth-honoring asceticism and consumption. *Cross Currents*, 2008, pp. 498–513.
40. Sedikides C., Cisek S., Hart C. M. Narcissism and brand name consumerism. *The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: Theoretical approaches, empirical findings, and treatments*, 2011, pp. 382–392. DOI:10.1002/9781118093108.ch34
41. Staats A.W. Unifying psychology requires new infrastructure, theory, method, and a research agenda. *Review of General Psychology*, 1999. Vol. 3, no. 1, pp. 3–13. DOI:10.1037/1089-2680.3.1.3
42. Stetsenko A., Arieviditch I.M. The self in cultural-historical activity theory: reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. *Theory and Psychology*, 2004. Vol. 14, pp. 475–503. DOI:10.1177/0959354304044921
43. Taylor J.G. The Enchanting Subject of Consciousness (Or Is It A Black Hole?) Review of Enchanted Looms: Conscious Network In Brains and Computers By Rodney Cotterill. *Psyche*, 2000. Vol. 6, no. 2. Available online at: <http://psyche.cs.monash.edu.au/v6/psyche-6-02-taylor>
44. Teo T. *The critique of psychology: From Kant to postcolonial theory*. New York, NY: Springer, 2005. DOI:10.1007/b107225
45. Vygotsky L.S. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
46. Vygotsky L.S. The historical meaning of the crisis in psychology: A methodological investigation. In R.W. Rieber, & J. Wollock (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky. Cognition and Language (A series in Psycholinguistics)* (Vol. 3). Boston, MA: Springer, 1997a. DOI:10.1007/978-1-4615-5893-4_17
47. Vygotsky L. Mind, consciousness, the unconscious. In R.W. Rieber, & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Cognition and Language (A series in Psycholinguistics)* (R. Van Der Veer, Trans. Vol. 3, pp. 109–121). Boston, MA: Springer, 1997b.
48. Welling H. Four mental operations in creative cognition: The importance of abstraction. *Creativity research journal*, 2007. Vol. 19, no. 2–3, pp. 163–177. DOI:10.1080/10400410701397214
49. Westen D., Gabbard G.O., Ortigo K.M. Psychoanalytic approaches to personality. In O.P. John, R.W. Robins, & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 61–113). The Guilford Press, 2008.
50. Winsper C., Bilgin A., Thompson A., Marwaha S., Chanan A.M., Singh S.P., Wang A., Furtado V. The prevalence of personality disorders in the community: a global systematic review and meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 2020. Vol. 216, no. 2, pp. 69–78. DOI:10.1192/bjp.2019.166
51. Yulia S., Luis Q. Luria's syndrome analysis for neuropsychological assessment and rehabilitation. *Psychology in Russia: State of the art*, 2018. Vol. 11, no. 2, pp. 81–99. DOI:10.11621/pir.2018.0207
52. Zaytseva Y., Chan R.C., Pöppel E., Heinz A. Luria revisited: cognitive research in schizophrenia, past implications and future challenges. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 2015. Vol. 10, no. 1, pp. 1–11. DOI:10.1186/s13010-015-0026-9

Information about the authors

Mohamad El Maouch, PhD in Psychology, Research Fellow, Henan International Joint Laboratory of Psychological Data Science, Zhengzhou Normal University, Zhengzhou, China, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0376-9280>, e-mail: elmaouch.m@zznu.edu.cn

Zheng Jin, PhD in Human Factors, Professor and the Director of Henan International Joint Laboratory of Psychological Data Science, Zhengzhou Normal University, Zhengzhou, China; and Collaborative Researcher, Department of Psychology, University of California, Davis, CA, United States, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3191-4473>, e-mail: jinzheng@zznu.edu.cn

Yiming Shi, Henan International Joint Laboratory of Psychological Data Science, Zhengzhou Normal University, Zhengzhou, China. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5279-7924>, e-mail: sym1669@163.com

Информация об авторах

Мохамад Эль Мауч, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Хэнаньская международная объединенная лаборатория психологической науки о данных, Чжэнчжоуский университет, Чжэнчжоу, Китай. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0376-9280>, e-mail: elmaouch.m@zznu.edu.cn

Чжэн Цзинь, кандидат психологических наук, профессор, руководитель Хэнаньской международной объединенной лабораторией психологической науки о данных, Чжэнчжоуский университет, Чжэнчжоу, Китай. Факультет психологии, Калифорнийский университет, Дэвис, Калифорния, США, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3191-4473>, e-mail: jinzheng@zznu.edu.cn

Имин Ши, Хэнаньская международная объединенная лаборатория психологической науки о данных, Чжэнчжоуский университет, Чжэнчжоу, Китай. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5279-7924>, e-mail: sym1669@163.com

Получена 04.05.2023

Received 04.05.2023

Принята в печать 11.12.2023

Accepted 11.12.2023

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
MEMORABLE DATES

**К 100-летию со дня рождения
Владимира Ивановича Лубовского
(15.12.1923—9.11.2017)**



15 декабря исполняется сто лет со дня рождения выдающегося российского психолога и дефектолога, одного из создателей специальной психологии, доктора психологических наук, профессора, академика Российской академии образования Владимира Ивановича Лубовского.

Вся научная биография В.И. Лубовского была связана с культурно-исторической и деятельностной научной школой в отечественной психологии. Еще третьекурсником он приходит в лабораторию Александра Романовича Лурии в Институте нейрохирургии имени Н.Н. Бурденко, начинает научно-исследовательскую работу под его руководством. В 1952 г. лабораторию закрывают, но в Институте дефектологии создается лаборатория клинического и психологического изучения аномальных детей, куда вслед за учителем переходят и его ученики, среди которых А.И. Мещеряков, Е.Д. Хомская, В.И. Лубовский. Всю жизнь В.И. Лубовский был признателен своему учителю за ту роль, которую А.Р. Лурия сыграл за эти годы совместной работы в его становлении как ученого.

Хочется подчеркнуть большое значение работ В.И. Лубовского для культурно-исторической психологии и, прежде всего, для той ее области, в которой Л.С. Выготский увидел большую часть закономерностей детского развития, ставших в дальнейшем принципами созданной им теории. В 1971 г. В.И. Лубовский впервые публикует статью «Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей» [2], в которой он не только вывел на новый уровень идеи Г.Я. Трошина и Л.С. Выготского об общности закономерностей нормального и аномального развития, но и сделал огромный шаг для создания специальной психологии



Владимир Иванович Лубовский, участник Великой Отечественной, телефонист инженерно-саперной бригады, получил два тяжелых ранения, завершил войну в Праге, награжден Орденом Отечественной войны II степени и Медалью «За боевые заслуги». Замыкающий в строю наших учителей, защитивших страну и до конца защищавших науку



Ученики А.Р. Лурии, молодые сотрудники его лаборатории клинического и психологического изучения аномальных детей в Институте дефектологии АПН РСФСР (ныне — Институт коррекционной педагогики РАО). Сидят (слева направо): Е.Д. Хомская, Н.Н. Зислина, Л.А. Новикова, Е.Н. Правдина, Н.П. Парамонова. Стоят (слева направо): А.И. Мещеряков, В.И. Лубовский. 1955 г.

как целостной науки. Из сделанного им за долгую жизнь в науке В.И. Лубовский ничто не ценил так высоко, как концепцию общих и специфических закономерностей нарушенного развития. Его многолетние исследования, подытоженные в монографии по докторской диссертации [3], дают возможность по-новому взглянуть на единство слова и действия, отмеченное Л.С. Выготским в «Мышлении и речи».

С позиций культурно-исторической теории В.И. Лубовский анализирует взгляды М. Доналдсон [1]; в статье, опубликованной в журнале «Культурно-историческая психология» к 110-летию со дня рождения Л.С. Выготского [4], он прослеживает развитие идей о диагностике детского развития, в том числе нарушенного, о путях «вращения в культуру» детей с нарушениями развития и путях компенсации ограничений. В своих последних работах он выводит на новую высоту идеи Л.С. Выготского, сформулированные им в работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства», о необходимости выявления структурного аспекта симптомокомплексов аномального развития [6] и о возможностях их диагностического исследования [5].

Он уходил из жизни незадолго до своего девяносто четвертого дня рождения, но у него было еще много планов исследований и замыслов новых статей. Научное наследие В.И. Лубовского и его значение для культурно-исторической психологии ждет своего осмысления.

Д.В. Лубовский,
кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства»,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия

Литература

1. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей: пер. с англ. / Под ред. В. И. Лубовского. М.: Педагогика, 1985. 192 с.
2. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. № 6. С. 15–19.
3. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1978. 224 с.

4. Лубовский В.И. «Вращение в культуру» ребенка с нарушениями развития // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 3. С. 3–7.
5. Лубовский В.И., Коробейников И.А., Валякко С.М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 4. С. 50–60. DOI:10.17759/pse.2016210405
6. Лубовский В.И. Что такое «структура дефекта»? // Специальное образование. 2018. № 4(52). С. 145–157. DOI:10.26170/sp18-04-11

Посвящение Борису Даниловичу Эльконину (12 марта 1950—14 ноября 2023)

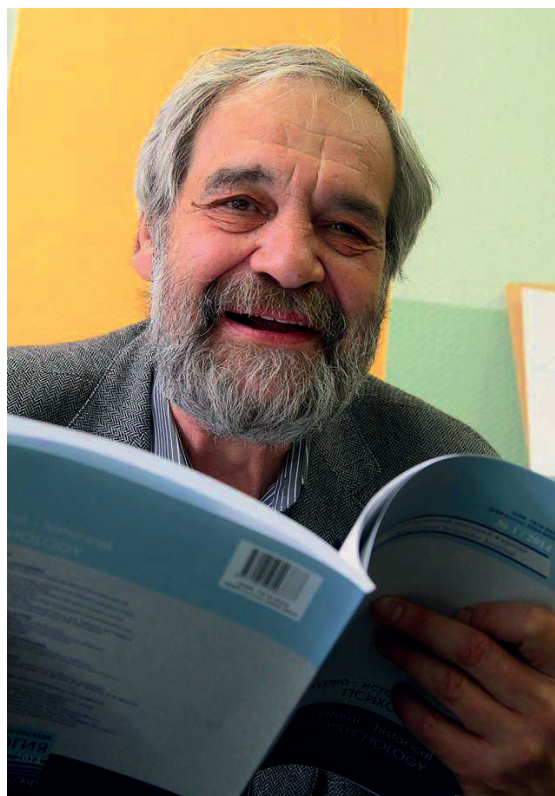


Фото А.А. Шведовской

Памяти Бориса Даниловича Эльконина

14 ноября 2023 г. тяжелая болезнь оборвала жизнь Бориса Даниловича Эльконина, нашего коллеги и друга, доктора психологических наук, профессора, заведующего лабораторией психологии младшего школьника Психологического института РАО, президента Международной ассоциации развивающего обучения, ректора Открытого института «Развивающее образование», главного редактора журнала «Культурно-историческая психология».

Б.Д. Эльконин был одним из самых ярких, щедрых, заботливых и любимых магистрантами наставников, сопровождавших их работу по программе МГППУ «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании».

Борис Эльконин родился 12 марта 1950 г. в семье психолога Даниила Борисовича Эльконина, ученика Л.С. Выготского. Он стал не просто наследником фамилии. Борис Пастернак писал: «Талантов много, духу нет». Могучий дух и великий талант встретились в лице Д.Б. Эльконина, продолжением их встречи явилась жизнь Б.Д. Эльконина. Продолжение дела отца сыном оказалось не просто органичным и естественным, но и чрезвычайно продуктивным.

Книга Б.Д. Эльконина «Психология развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского)», вышедшая в 1994 г. и переизданная в разных вариантах несколько раз, стала рубежной для культурно-исторической психологии. Даниил Борисович назвал психологию Выготского неклассической, Борис Данилович по-особому заострил смысл оценки отца.

Идея культурного опосредствования человеческой жизни приобрела форму идеи посредничества как исходной формы опосредствования. Сами по себе культурные орудия, средства, инструменты и т. д. остаются

CC BY-NC

лишь элементами особой среды, о природе которых мы ничего не можем сказать, покуда не увидим в их носителях, явителях, по терминологии Б.Д. Эльконина, живых людей, соучастников индивидуальной жизни каждого человека с момента рождения.

Этот теоретический посыл в работах Льва Семеновича и Даниила Борисовича сумел прочесть Борис Данилович, который развернул на этой основе свою картину «культурного развития». До него в культурно-исторической психологии изучались многообразные процессы развития, но механизм и устройство акта развития, который немислим вне посреднической субъектности другого человека (в том числе, и самого себя как другого), — фундаментальное открытие Бориса Даниловича. Это — замыкающее звено любого понимания и объяснения в рамках культурно-исторической психологии.

Сам Борис Эльконин был и остается посредником между неклассической психологией наших учителей-классиков и наукой XXI века, эпохи глобального «пост-не...», где всем предстоит поневоле заново стать учениками классиков. Это единственный способ предотвратить распад связи времен. Ведь времена, время — не в естественном течении событий, а в событиях, которые творятся людьми друг для друга, в событиях, складывающихся в особую историю. Именно эта история интересует культурно-историческую психологию. Именно ее творцами были Л.С. Выготский, первый и главный учитель Б.Д. Эльконина — Д.Б. Эльконин, сам Борис Эльконин.

Б.Д. Эльконин работал над теми фундаментальными проблемами психологии развития и развивающего образования, за которыми стоят вечные вопросы культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и «предельные смыслы образования», как точно отметил И.М. Реморенко (его слово опубликовано ниже). В конце XX — начале XXI века Борис Эльконин фактически заново проблематизировал их и этим вдохнул новую жизнь, современность, в культурно-историческую концепцию, в ее образовательные реализации. Пожалуй, после Л.С. Выготского он был единственным в этой традиции, кто обратился не просто к изучению многообразных процессов развития, а к осмыслению феномена развития как такового, Акта или Шага развития, в его терминологии.

Показательно то, преемником каких и чьих больших дел стал Б.Д. Эльконин. После ухода своего второго учителя — В.В. Давыдова Борис Эльконин был единогласно избран учрежденной Василием Васильевичем Международной ассоциацией развивающего обучения. Лаборатория психологии младшего школьника Психологического института РАО, которой руководил Б.Д. Эльконин, ранее называлась лабораторией психологии развития. Под этим именем Б.Д. Эльконину передал свою лабораторию психологии младшего школьника В.В. Давыдов. Самому В.В. Давыдову она когда-то «перешла» от ее основателя — Д.Б. Эльконина... Такая преемственность. После того, как не стало главного редактора журнала «Культурно-историческая психология» В.П. Зинченко, он возглавил журнал, уровень которого задал Владимир Петрович, давний друг дома Эльконовых, пристально наблюдавший за поисками Бориса Эльконина, высочайшим образом ценивший найденное и искренне любивший их автора.

Борис Эльконин привнес в научную жизнь учительский дух дружбы и любви. ...Истина или друг — нет такой дилеммы: мы пробираемся к истине с друзьями, движимые их вдохновением и любовью к самой истине, которая еще не родилась. Борис Данилович, как и Даниил Борисович, был замечательным вдохновителем, влюбленным в то, что искал.

Соболезнования всем, кто был близок Борису Даниловичу Эльконину и любил его.

Наша память о Борисе Даниловиче — это мышление о том, что было значимым для него и открыло непройденную зону дальнего развития культурно-исторической психологии, которую последователям предстоит пройти вместе с его идеями.

Редакция журнала «Культурно-историческая психология»

Коллеги, друзья, ученики о Б.Д. Эльконине

О подлинности личности и предельных смыслах науки, образования, жизни

*Из статьи «Подлинный Борис Эльконин»
(Психологическая газета от 7 декабря 2023)*

Борис Эльконин говорил всегда языком смысла, как говорили и Даниил Эльконин, как часто говорил и Гальперин. И Борис Эльконин, как и другие «дети» в генетическом и методологическом смысле школы, «гнезда» Выготского. Они — смысловики. Они обладали и обладают уникальной философско-методологической культурой. Как Выготский любил Спинозу, так Борис Эльконин, страдая, любил Хайдеггера, как бы я сам лично тяжело ни относился к Хайдеггеру по многим нравственным основаниям.

Борис Эльконин — подлинный психолог, потому что ему никогда, ни в какие годы, так же как В.В. Давыдову, так же как В.П. Зинченко, в любых самых сложных ситуациях не грозило стать «добровольцами оподления» (термин писателя Лескова).

Борис Эльконин был подлинный, потому что для него сама жизнь и профессия психолога были судьбой. И он другой судьбы для себя не мыслил. Он был неповторим в своей честности, совестливости влюбления в психологию и в уникальном, идущем от всего «гнезда» Леонтьева умении задавать вопросы. Неслучайно одну из своих последних статей он назвал «Вопрошание о психике».

Борис Эльконин полон идей вопрошания. И когда я читаю переписку последних лет с Борисом Эльконым, я поражаюсь его необъятной интеллектуальной силе и его философской зоркости.

Лев Выготский говорил, что бывают два типа методологий: панцирная и скелетная. Панцирная методология подобна домику на улитке. Из нее можно вылезти и двигаться дальше. Она выполняет в основном защитную функцию. А скелетная методология — это наш интеллектуальный каркас, это ценностный и интеллектуальный стержень, который держит тело идеологии школы Выготского. Каждый из школы Выготского является уникальным выразителем скелетной методологии. И ее выразителем является такой Мастер, в булгаковском смысле слова, как мой друг, однокурсник, одногруппник... (Мы в одной группе учились с Борей Эльконым, Леной Выготской (позднее Кравцовой), Вадимом Петровским, Владимиром Собкиным и другими). Это была группа индивидуальностей... Мог бы перечислять ряд других из нашей группы замечательных исследователей. Но Боря в нашей группе всегда был беспредельно открытым озорником и интеллектуальным хулиганом.

Борис Эльконин всегда был и остается подростком. Он весело жил, умел шалить, он шалил с первого по пятый курс... Каждый раз беспредельно любя жизнь и тех, с кем он соприкасался. Любовь к жизни, к интеллекту, к смыслу, к подлинности научного существования — одна из ярчайших характеристик такого смысловика, которым был, есть и останется для меня Борис Эльконин.

Очень трудно быть сыном того или иного великого ученого. Очень трудно было Алексею Алексеевичу Леонтьеву быть сыном Алексея Николаевича Леонтьева, и подавно — Дмитрию Леонтьеву быть внуком Алексея Николаевича и сыном Алексея Алексеевича. Непросто было Владимиру Зинченко быть сыном Петра Ивановича Зинченко и в буквальном смысле сыном всей семьи, которого любили и которым восхищались и Запорожец, и Леонтьев, и Гальперин.

Борис Эльконин был любим нашими учителями. Борис Эльконин — не просто продолжение, он в буквальном смысле совершенно ненаучная копия Даниила Эльконина, потому что он мощно сказал свое собственное слово в психологии!

Когда ушел из жизни Василий Давыдов (которого между собой мои друзья называли Васька Партизан, так же, как Володю Зинченко они называли Лохматый), именно Борис Эльконин поднял эстафету теории развивающего обучения Давыдова и Эльконина. И сделал следующее: он превратил ее в практику. Он сделал так, чтобы в образование через психологию пришли Исаак Фрумин, Виктор Болотов, Игорь Реморенко и многие другие...

Борис Эльконин написал вместе с Исаком Фруминым блистательную статью о том, что взросление человека через дополнительное образование пронизывает все возрасты его жизни. Это было еще в 1990-х годах.

И без Бориса Эльконина невозможно в буквальном смысле этого слова представить педагогику развития, которую взяли как флаг мои друзья из Красноярска: и Виктор Болотов, и Исаак Фрумин, и Павел Сергоманов. Все они родились в общении не только с Давыдовым, но и с Борисом Эльконым.



*А.Г. Асмолов,
академик РАО,
заведующий кафедрой психологии личности
факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова*



Б.Д. Эльконин и И.М. Реморенко. Фото М.В. Кларина

Когда Бориса Даниловича приглашали на разные конференции и семинары, всегда ожидали от него или установочных, рамочных, базовых суждений, или обобщения, участия в конструировании выводов.

Почему так?

Потому что он был одним из немногих, кто мог говорить о самом главном, обсуждать предельные смыслы образования.

*И.М. Реморенко,
член-корреспондент РАО,
ректор Московского городского
педагогического университета*

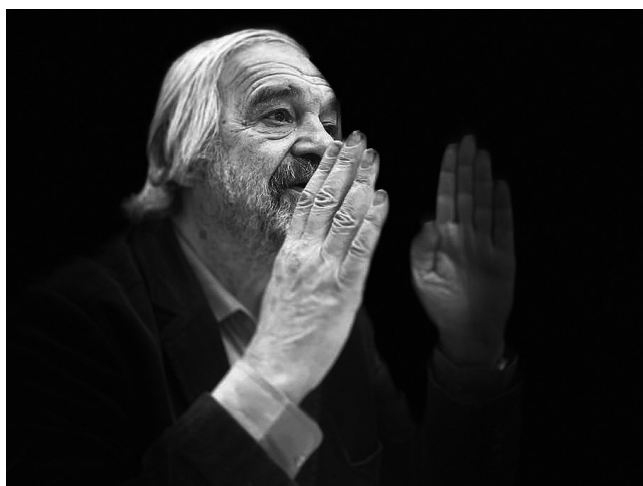


Фото М.В. Кларина

*Из статьи «Посредник между
«неклассическими» психологиями. К 70-летию
Б.Д. Эльконина» (Культурно-историческая
психология. 2020. Т. 16. № 1)*

...Культурно-историческая психология, в версии Б.Д. Эльконина, — это знание о том, как в развитии человека происходит встреча идеальной и реальной форм (по Выготскому), встреча — сама по себе далеко не «идиллическая», а напряженно противоречивая, требующая от человека самопреодоления в творческом действии. Развитие — не столько попытка ребенка «взять пробу культуры», сколько найти в этой «пробе» себя самого. «Узнать», построить себя в культуре как субъекта развития. <...>

И по Д.Б. Эльконину, и по Б.Д. Эльконину, никакая система идеальных образцов культуры никогда не заменит человеческого образа — образа деятельности, который являет взрослый ребенку с момента рождения. «Являет» для Б.Д. Эльконина — слово ключевое: взрослый для ребенка —

прежде всего «явитель» образа деятельности. И именно в процессе «явления» образа деятельности он не сразу, а постепенно становится носителем ее образца. Вначале мы наблюдаем первозданную слитность образа и образца, но очень скоро образец отделяется и начинает жить некоей «своей» жизнью. Мама уже не просто нежно гладит ручки малыша, в которые из ее рук невзначай попадают человеческие вещи, а учит захватывать, держать, трясти, подкатывать — по-человечески, в соответствии с «установленной нормой»...

Так и должно быть. Но, наверное, и потом в симфоническом звучании мы «узнаем» далекие отголоски материнской песни, в рабочих движениях мастера — уверенность папиных рук, в выдающихся книгах — продолжение бесед с мудрыми учителями и талантливыми друзьями. Чтобы все это стало «нашим» — как мамина любовь, папина надежность, как ученичество и дружба. Культурные значения приходят в жизнь ребенка через смысловые «ворота» — ничуть не в противоречие Л.С. Выготскому. Как и образцы — в составе образа деятельности. Образа, который явить может только живой — значимый посредник. Не просто в качестве пусть самого «значимого другого» (significant other — по Гарри Салливану), а в качестве зеркала собственных возможностей ребенка, о чем писал Д.Б. Эльконин.

*В.В. Рубцов,
академик РАО
президент Московского государственного психолого-педагогического университета*

*А.А. Марголис,
ректор МГППУ*

*В.Т. Кудрявцев,
профессор МГППУ и МГПУ*

*А.А. Шведовская,
начальник управления информационными и издательскими проектами,
доцент МГППУ*

*Борис Эльконин.
Память сквозь сизый дым*

Курить трубку, как известно, это не баловство. А если и шалость, то особенная. Сигарета — легкомысленна, сигара — чопорна. Чего не скажешь о трубке. Курю трубку довольно давно. Для многих это либо кич, либо — напраслина. В общем, дело сугубо личное. Да и кому какое дело, что за забава, меня удовлетворяющая. Лично для меня очевидно, что в какие-то моменты без трубки мир выглядит иначе: озабоченным, натужным и унылым. Да что там мир, я сам выгляжу тусклее и неповоротливее, занудным и изможденным. Но это — мелочи. Можно не обращать внимания.

Так и люди. Одни проходят мимо незаметно, будто их и не было. Другие кажутся значительными. Но это не точно. Точность требует времени и усилий. А есть другие.

Я про них.

Видны и замечательны. Без тени самопрезентации. Их достаточно. И не только для себя. Их видно, они — иные. Чем-то завораживают. Ждешь особенного. И все равно кошишь взглядом. Как бы приравниваешься. Если есть чем.

Тебя раздражает на части: вернись сюда, останься там. Будь там и здесь, будь везде. Будь всюду. Пожалуйста, постарайся. Прошу тебя, не огорчай Вселенную, ты же Человек. Значит, можешь.

Понимаю, что можешь не все. Понимаю, что сдюжишь немного. Но все-таки.

Скажи, что сможешь? Скажи, почему? Скажи, почему именно ты сможешь? А, если нет? Что будет, если нет? Неужели все остановится? Неужели все напрасно? Нет. Может, в следующий раз. В следующем угадываются следы. Возможно, наши. Так давай наследим.

Ты же куришь трубку. А знаешь, как нужно вкручивать мундштук? Только по часовой стрелке. Это то, что я точно знаю. И советую тебе делать именно так. Никогда не вкручивай против часовой. Оно, конечно, возможно, но никогда так не делай. Почему? Думаю, что нарушится очень важный закон Вселенной. А, может, и человеческий. В общем, какой-то важный закон. Об этом не надо думать. Просто делай так и все.

Очаровательная улыбка. Поддерживающий прищур. Не все. А только то, что веет добром и усилием души.

Нет практической психологии. Есть практические психологи.

PS. Каждый день, набивая трубку, я вспоминаю те самые слова Бориса Эльконина. Никогда не вкручиваю мундштук против часовой стрелки. Хотя мог бы. Ведь, нет ничего легче сделать по-другому. А теперь думаю, как ему удалось остаться, уйдя? Неужели через простое действие, порождающее смысл? Да. Но не только. Скорее, через смысл, который он собой олицетворял? Но и это лишь гипотеза. Все дело в правильном вопрошании.



Фото из архива Е.А. Бугрименко

*Т.Ю. Базаров,
заслуженный профессор Московского университета,
профессор кафедры социальной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова*

Ответы на «анкету» редакции журнала «Культурно-историческая психология»

Готовя этот номер, мы обратились к представителям научно-образовательного сообщества с предложением ответить на 2 вопроса.

1. С чем, по Вашему мнению, Б.Д. Эльконин вошел в науку и образование?

2. Кем вошел в Вашу жизнь Борис Данилович?

Мы также попросили коллег поделиться уникальными архивными фотографиями Бориса Даниловича, в том числе общими с ним.

Благодарим всех, кто отозвался на предложение и просьбу редакции!



На конференции в Ижевске по антропопрактикам развития (2015 г.).

Стоят (слева направо): С.Ф. Сироткин, Т.М. Ковалева, С.А. Смирнов. Сидит Б.Д. Эльконин

встреча, коих было множество в разных городах страны, становилась очередным моментом, эпизодом нескончаемого Разговора, который хотелось продлевать долго-долго, беспредельно.

Этот Разговор и сейчас не прерывается. И Борис Данилович остается моим постоянным собеседником, к которому ты всегда можешь снова обратиться, задать вопрос, и слушать, слушать, снова говорить, снова слушать...

Низкий поклон.

*Сергей Алевтинович Смирнов,
доктор философских наук,
главный научный сотрудник Института философии и права СО РАН;
главный редактор журнала «Человек.RU»,
Новосибирск*



Б.Д. Эльконин с Т.Н. Ковалевой в Ижевске (2015 г.)

1. Борис Данилович вошел в науку своей Мыслью. Он задал новый горизонт для культурно-исторической психологии. Расширил ее словарь, обогатил своим Словом. И хотя он много раз говорил, что слово «событие» стало тоже затасканным, все же можно сказать, что он строил событийную психологию и педагогику, Психологию События, События свершения человека в человеке, в маленьком человеке. Себя считал прежде всего детским психологом. Но фактически задал предельный горизонт для дальнейших поисков, и не только в рамках культурно-исторической психологии, но и в целом для всей гуманитаристики. Он был со своим словарем непривычен для психологов, поскольку его постоянными собеседниками были и М. Хайдеггер, и М. Бахтин, и, разумеется, его учителя П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, и, конечно, сам Л.С. Выготский, и его отец Даниил Борисович.

Борис Данилович принял эстафету развития культурно-исторической психологии и затвердил в ней свое незаменимое и незаменимое место, поставив собой в ней новую веху, укрепив ее тем, что задал онтологический и антропологический горизонты развития КИП.

2. Он вошел в мою жизнь с 1995 года. Вошел густым, сочным и глубоким Голосом Автора, став постоянным собеседником и соратником, старшим товарищем и другом, не страдающим столичным снобизмом. Каждая наша

встреча, коих было множество в разных городах страны, становилась очередным моментом, эпизодом нескончаемого Разговора, который хотелось продлевать долго-долго, беспредельно.

Этот Разговор и сейчас не прерывается. И Борис Данилович остается моим постоянным собеседником, к которому ты всегда можешь снова обратиться, задать вопрос, и слушать, слушать, снова говорить, снова слушать...

*Сергей Алевтинович Смирнов,
доктор философских наук,
главный научный сотрудник Института философии и права СО РАН;
главный редактор журнала «Человек.RU»,
Новосибирск*

1. В образование Б.Д. Эльконин сделал принципиально новый и очень важный вклад (фактически второй после Ушинского), разрабатывая целое направление антропопрактики как практики сопровождения развития человека. А уже в рамках этого подхода стало возможным по-новому осмысливать и педагогику развития, и сам акт развития, и продуктивное действие...

В течение нескольких лет в Ижевске по инициативе Б.Д. Эльконина (он являлся председателем Программного комитета) проходили ежегодные конференции по антропопрактике, на которых собирались исследователи из самых разных областей психологии, педагогики, культурологии, философии, разрабатывающие и реализующие антропопрактический подход.

2. Для нашей научно-практической тьюторской группы и всего коллектива школы «Эврика-развитие» г. Томска

Б.Д. был большим другом и главным экспертом, с которым мы совместно создавали полисистемную модель школы и обсуждали все этапы ее становления. Позднее, разрабатывая тьюторскую проблематику уже в рамках Межрегиональной Тьюторской ассоциации, мы постоянно проводили ежегодные тьюторские конференции и совместные научные семинары, на которых обсуждали специфику тьюторской позиции, ее ресурсность и взаимодействие с позициями учителя РО и психолога; технологию работы тьютора и т. д. Без участия Б.Д. Эльконина во всей этой работе концептуальное продвижение нашей группы было бы невозможно.

*Татьяна Михайловна Ковалева,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая лабораторией индивидуализации непрерывного образования и тьюторства
Московского городского педагогического университета*

1. Новое философское обоснование (для психологии!) идеи посредничества и продуктивного свободного действия (а это и есть условие (посредничество) и реализация (продуктивные действия) свободы. В отличие от банальных дискурсов типа свободы воли и свободы выбора, это осмысление дает психологии возможность исследования процесса генезиса свободы.

2. Старший товарищ, мудрый и ироничный. Идеальная форма.

*Николай Николаевич Вересов,
кандидат психологических наук, доктор философии, PhD,
доцент факультета образования Университета Монаш
(Мельбурн, Австралия),
член редакционного совета журнала
«Культурно-историческая психология»*



Культурно-исторические психологи Борис Эльконин, Николай Вересов, Пентти Хаккарайнен (ум. в 2021 г.).
Каяни, Финляндия, 2001 г.

1. Не по моему статусу давать оценки о вкладе дорогого Бориса Даниловича Эльконина в науку и образование, но все же хочется сказать, что это был Алхимик психологии. Почему, спросите Вы? А все очень просто — Даниил Борисович — его Дело, Жизнь, все было направлено на познание «сущности явлений», он, как древний Алхимик (а мы помним, что Алхимия, в переводе с древнегреческого, содержит в себе такие понятия, как χυμεία — «флюид» и χέω — «лить»), распространяя на окружающих «флюиды» своего мужского обаяния и харизмы, «лил» в науку Идеи о развитии принципиально новых способностей мышления у учащихся.

2. А для меня лично Борис Данилович навсегда останется тем Человеком, кто объяснил мне, как верно расставить собственные границы опор в этом непрстом Мире и утвердил в понимании, что Развитие всегда предполагает только хорошее!

*Дмитрий Юрьевич Ковалев,
инженер — педагог, магистр психологии,
выпускник магистерской программы МГППУ
«Культурно-историческая психология
и деятельностный подход в образовании»*



На фото Дмитрия Ковалева — привычная «Алхимия» научного общения в лаборатории психологии младшего школьника Психологического института на Моховой — в отремонтированном подвальном помещении, в котором жил Л.С. Выготский, переехав из Гомеля в Москву. Портреты на стене: Даниил Борисович Эльконин, Василий Васильевич Давыдов, Владимир Петрович Зинченко. Под рамкой с календарем — соратники Л.С.Выготского и Людмила Филипповна Обухова

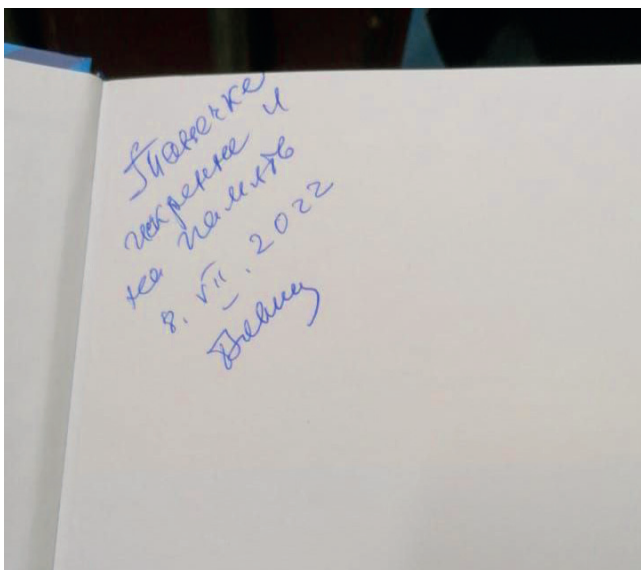


«Возвращаются все, кроме лучших друзей...»
«Глубоко человеческий смысл культурно-исторической психологии» — в ее прекрасных лицах: Елена Смирнова и Борис Эльконин. Фото Марии Соколовой

1. С моей точки зрения, Б.Д. Эльконин создал новый культурно-исторический язык теории деятельности, построил новые понятия субъектности, посредничества, пробы. Его теоретический язык рождался трудно и самобытно и был продуктом его одухотворенного мышления. Его философско-антропологические основания психологии развития продолжили мятежный и глубоко человеческий смысл культурно-исторической психологии, заставили переосмыслить формализованные понятия теории деятельности, вдохнули в них новые живые смыслы и тем самым дали начало новым инновационным образовательным практикам.

2. Мне дороги Бороно сознание вслух, творческое событие, в котором рождалось событие совместного переживания новых смыслов и идей. Какое-то время, в начале 1990-х, как синхронный переводчик его сознания вслух, когда я должна была забежать вперед и домысливать нарождающуюся идею (требование синхронного перевода), мне посчастливилось испытать как его сознание «брезжит» (Бунин). В каждом таком помысливании у Б.Д. была ответственность за продолжение культурной традиции и творческая смелость создания новых идей и нового теоретического языка. В своей практике исследователя я стараюсь не терять голоса культурной традиции и окаянства пробы нового.

Элина Ламперт-Шепель,
ассоциированный профессор колледжа Туро,
штат Нью-Йорк (США)



родительскую поддержку на моем семинаре перед защитой магистерской диссертации; за интерес к моей работе, за время, которое он мне посвятил. Благодаря его участию и отношению я чувствовала себя уместной и значимой. Никогда не забуду его доброе лицо, улыбку, деликатные комплименты, аккуратные и тонкие замечания (больше похожие на пожелания) и очень точные и нужные рекомендации в момент обсуждения моей работы.

Спасибо, Борис Данилович!

Татьяна Николаевна Волошко,
главный редактор электронной газеты «Вести образования»,
магистр психологии, выпускница магистерской программы МГППУ
«Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»,
соискатель кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства МГППУ»

С Борисом Даниловичем встретились случайно, хотя ранее проходила подготовку для учителей по системе Развивающего Обучения (еще в училище, в далекие 90-е годы). А тут пошла учиться в аспирантуру (не давала покоя пустота в отношении трудного аффективного детства, когда на реплики блогеров-журналистов, тиражирующих зарубежные подходы, нечем было ответить... а они уже вошли в наши стены и диктовали условия работы нам — квалифицированным специалистам).

Традиционное «анализ должен взвешивать, а не считать» не срабатывало, нужно было более концентрированное знание, с разработанной системой понятийных средств. К тому моменту имела долгий период работы с такими детьми (ближе к 20 годам), много чего видела, а ФОРМОЙ СЛОВА не владела. И вот однажды один из студентов магистратуры «Культурно-историческая психология» Алексей Гонтаренко, говорит: «Пошли к нам на лекцию, там всех пускают». Стало любопытно. Пошли. И тут — цитата из «Мышления и речи» в ритме «легкого дыхания»: «СНАЧАЛА БЫЛО СЛОВО»... Пронзило... В голове все сразу как-то переструктурировалось: всплывать стали ситуации из практики, конкретные примеры синкретизма мышления детей с аутизмом и все закрутилось.

А потом лекции по «Культурно-исторической психологии» в ВШЭ, дискурс-семинары в Психологическом институте, где делались тематические доклады с обсуждениями. Все ждали заключительного СЛОВА Бориса Даниловича, и оно всегда было КРАСИВЫМ. СОЗНАНИЕ БЕЗ СЛОВА постепенно обретало под собой почву: блогеры стали получать вменяемые ответы на свои реплики, а родители детей с аутизмом (более 78% детей с аутизмом в дошкольном возрасте неговорящие) соответствующие рекомендации к работе.

Удивительным было и иное: как-то потребовалась рецензия на курс. Вроде бы пустячное дело, но никто не откликнулся. А Борис Данилович написал, да еще как: вроде бы хорошо, но фраза «высока вероятность ее успешности» заставляла задуматься.

Умел поставить задачу, создавая ситуацию опосредствования. Все думала, ЧТО НЕ ТАК? А потом — публикация статьи «Ось. Опора. Поле» и обсуждения в ПИ РАО. Что-то ловилось быстро, что-то ускользало, а участники КЛУБА ДВУХ Б (Бориса Даниловича и Бориса Алексеевича Архипова) при поддержке Л.И. Элькониновой и Е.А. Бугрименко, переглядываясь, улыбались при представлении наших докладов.

Позднее и мы стали ловить ошибочные высказывания (чего только стоит «Семинар — не место для дискуссий»), двойные и тройные послания: несколько планов действий — и навигацию держать стало легче, чего было не сказать о только приобщенных семинаристах. Одновременно писались (переписывались) статьи, диссертация (36 вариантов), создавались ассистирующие технологии в работе с детьми. Борис Данилович всегда давал обратную связь, по любым каналам, даже в праздники, а я всегда радовалась: «О, подходящее СЛОВО нашлось». Работа по воссозданию традиций экспериментально-генетического метода, условий организации совокупного/посреднического действия завораживала. Вместе с Борисом Даниловичем приходила восьмерка Л.С. Выготского, участники Загорского эксперимента (правда с иным видом онтологической инвалидности, но... преодоление — как ключевое понятие генеза ВПФ осталось), приходили художники, поэты. Особенно любил цитировать нам О.Мандельштама «Я СЛОВО ПОЗАБЫЛ, что я хотел сказать...», и каждое обращение рождало море ассоциаций: стигийская тень, отраженная субъектность у ребенка с РАС...

А потом семинары: «Деятельностный подход в образовании», конференции «Современная дидактика» и прочее.

«И медленно растет, как бы шатер или храм»...

Предупреждал, что ДЕ-подход «не зная, а предмет рассмотрения и, если сдует, реконструкции». С ним стало понятно, почему личностные и метапредметные результаты формируются лишь на базе ДЕ-практики, не функционального анализа поведения и АВА-терапии, которая мнит себя доказательной практикой («Они кричат как о победе, о выделке Богов из меди... стоят недолго истуканы и лава первого вулкана растапливает их литье¹»). С ним еще больше перед глазами обнажился кризис науки и практики: методические рекомендации по работе с детьми с аутизмом по-прежнему пишутся на языке примитивного функционального анализа поведения, перестройка способов реализации несформированной функции никак не отражена в работе практиков, дети остаются на уровне освоения (освоения ли?) АЛЬТЕРНАТИВНОЙ коммуникации (НЕ РЕЧИ).

«Мы близко, вместе с тем и далеко...»

Трудно сказать, ЧТО тебе ДАЛ человек, который сопровождал тебя ДНЕМ. По сути, он подарил (не только мне, но и остальным) цельный МиР, ОТКРЫТЫЙ МиР и НАСТОЯЩЕЕ ПОДЛИННОЕ БЫТИЕ и СЛОВО.

Также трудно выделить наиболее значимые его работы, но, для меня особенно важна одна из последних: «К вопрошанию о психике: цепочка вопросов»², где он представил психику как «треугольник, в вершинах которого находится состояние, образ и движение, а в центре (на пересечении биссектрис) ОСМЫСЛЕННОЕ СЛОВО»:

«СОХРАНИ МОЮ РЕЧЬ НАВСЕГДА за привкус несчастья и дыма»...

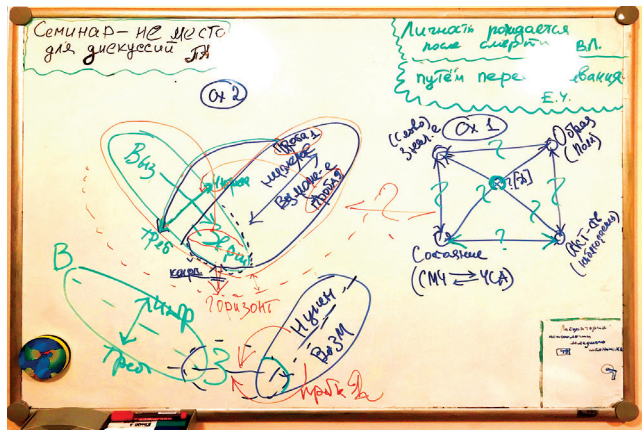


Фото Е.Н. Солдатенковой

Елена Николаевна Солдатенкова

педагог-психолог Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ,

аспирант кафедры Возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова факультета психологии образования МГППУ

¹ Имеется в виду аффективная дезорганизация поведения ребенка, возникающая в ответ на инструментальные формы работы с ним.

² <https://psy.su/feed/11036/>



Б.Д. Эльконин с Е.В. Чудиновой

Вклад Б.Д. в психологию — новое понимание психического развития, новое понимание Действия, а еще — яркая и живая энергия школы Л.С.Выготского, протяннутая, переданная от старших поколений младшим.

Вклад в образование — это переосмысление сделанного в развивающем обучении в начальной школе и прорыв развивающего обучения в основную и старшую школу, уникальный проект «Подростковая школа» с порожденными проектом длящимися научными и образовательными результатами, а самое главное — тысячи людей, вовлеченных им в РАЗВИТИЕ образования.

В моей жизни было счастье жить рядом и работать вместе с человеком великой души.

Елена Васильевна Чудинова,
кандидат психологических наук,
ведущий научный сотрудник Психологического
института РАО



Б.Д. Эльконин с В.А. Львовским

«Большое видится на расстоянии»: говорить о вкладе Б.Д. в науку, культуру уверенно можно будет через десятилетия. А по-человечески его главный вклад — в людей, с которыми он общался, которых учил, с которыми учился. А учил всегда одному — пробно-продуктивному действию. Чувствовать ось, иметь опоры и видеть поле возможностей. Лично для меня Б.Д. не просто старший друг и учитель, он — воздух школы РО (Развивающего Обучения. — *Ред.*), а мне никогда не удалось бы много лет заниматься изобретением развивающего курса физики.

Владимир Александрович Львовский,
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий лабораторией проектирования
деятельностного содержания образования
Института системных проектов
Московского городского педагогического университета



Фото М.В. Кларина

Я помню, как в одном из экспериментов, где нужно было сравнить длину двух резинок, ребенок ответил, как смог, а Борис погладил его по голове.

Это был формирующий эксперимент. Он формировал человеческий интерес, теплоту, любовь.

Обычные экспериментаторы не гладят детей по голове.

Михаил Владимирович Кларин,
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук,
главный научный сотрудник НИИ урбанистики
и глобального образования,
Московского городского педагогического университета

С Борисом Даниловичем я познакомилась 1 сентября 1978 года, когда пришла работать в 91 школу и после уроков заглянула в их лабораторию...

Много ярких воспоминаний связано с этим светлым и большим человеком.

Несколько лет назад Борис Данилович в течение года вел занятия с нашими малышами-подготовишками. Наблюдать за этим было великим счастьем и радостью. Наши шестилетки слушали Большого дядю с открытым ртом, крутились вокруг него и даже пытались обнять (самые смелые).

Другое яркое воспоминание это Гавайская конференция и совместное посещение местных уроков. Тогда мне пришлось переводить анализ урока, сделанный Борисом Даниловичем. Это было весело.

Вообще мое участие в такой чудесной незабываемой истории произошло только благодаря Борису Даниловичу.

Так было душевно и тепло...

*Наталья Лазаревна Табачникова,
учитель математики школы № 91 (Москва)*



«Так было душевно и тепло...»
Б.Д. («Большой дядя») с Галиной Анатольевной Цукерман и Натальей Лазаревной Табачниковой