

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 2/2024

международный научный журнал
International Scientific Journal

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

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ

cultural-historical
PSYCHOLOGY



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2024. Том 20. № 2

Cultural-Historical Psychology

2024. Vol. 20, no. 2

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



культурно-историческая ПСИХОЛОГИЯ

международный научный журнал

№ 2 / 2024

International Scientific Journal
«Cultural-Historical Psychology»

EDITORIAL BOARD

Rubtsov V.V. (Russia) – Editor-in-Chief
Kudryavtsev V.T. (Russia), Polivanova K.N. (Russia) –
Deputy 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),
Konokotin A.V. (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),
Polivanova K.N. (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 2024, № 2

Международный научный журнал
«Культурно-историческая психология»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор
Кудрявцев В.Т. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия) –
заместители главного редактора
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),
Конокотин А.В. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия),
Леонтьев Д.А. (Россия), Майданский А.Д. (Россия),
Махнач А.В. (Россия), Нецаев Н.Н. (Россия), Перре-
Клермон А.-Н. (Швейцария), Петровский В.А. (Россия),
Поливанова К.Н. (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),
Плакици 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
Факс: +7 (495) 632-92-52
E-mail: kip@mgppu.ru
Сайт: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Индексируется:
ВАК Минобрнауки России, ВИНИТИ 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 № ФС77-67757 от 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» 2024, № 2

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 Баскакова 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 А, 416 Г

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

Содержание

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Взаимодействие с культурой в структуре дошкольного детства как пространства развития <i>Н.Е. Веракса</i>	4
Свободное действие и его психофизиологические корреляты <i>Т.Э. Сизикова, С.В. Леонов, И.С. Поликанова</i>	15

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Психологическая структура дефекта как основание психологической помощи детям с отклонениями в развитии <i>А.М. Поляков</i>	23
Психологическая структура телесности <i>А.Д. Буташин, Е.М. Иванова</i>	32

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебная деятельность в отсутствие взаимодействия? <i>И.М. Улановская, М.А. Янишевская</i>	40
--	----

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Деструктивный перфекционизм и факторы-протекторы эмоционального благополучия студентов вузов <i>Т.О. Цацулин, А.Б. Холмогорова</i>	50
Ментальные репрезентации рая и ада у православных верующих <i>А.М. Двойнин, А.С. Иванова</i>	60
Предикторы осмысленности жизни у тувинцев, проживающих в сельских районах и городах Тувы <i>В.Н. Шляпников</i>	69

ИСТОРИЯ НАУКИ

Г.И. Челпанов — основатель первой психологической школы в России <i>А.Н. Ждан</i>	78
Г.И. Челпанов и понятие предмета психологической науки <i>В.А. Мазилев, Н.А. Власов</i>	89

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

К 100-летию Артура Владимировича . Интервью с ученым	97
А.В. Петровский: нас держит жизнь — нерешенная задача	100
Артур Владимирович: страницы биографии и воспоминания <i>И.В. Егоров</i>	102
Век Петровского: психология и время. Встреча в Библиотеке имени К.Д. Ушинского	109
100-летие Г.М. Андреевой: ролевой репертуар Лидера <i>Т.Ю. Базаров</i>	124
Презумпция человечности (к 80-летию Виктора Ивановича Слободчикова) <i>А.В. Шувалов</i>	129

Contents

PROBLEMS OF CULTURAL-HISTORICAL AND ACTIVITY PSYCHOLOGY

Interaction with Culture in the Preschool Education as a Space for Development <i>N.E. Veraksa</i>	4
Free Action and its Psychophysiological Correlates <i>T.E. Sizikova, S.V. Leonov, I.S. Polikanova</i>	15

CLINICAL PSYCHOLOGY

Psychological Structure of the Defect as a Basis for Psychological Assistance to Children with Developmental Deviations <i>A.M. Polyakov</i>	23
The Psychological Structure of Corporeality <i>A.D. Butashin, E.M. Ivamova</i>	32

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Learning Activity without Interaction, Is it Possible? <i>I.M. Ulanovskaya, M.A. Yanishevskaya</i>	40
---	----

EMPIRICAL STUDIES

Destructive Perfectionism and Protective factors of Emotional Well-being of University Students <i>T.O. Tsatsulin, A.B. Kholmogorova</i>	50
Mental Representations of Paradise and Hell among Orthodox Christians <i>A.M. Dvoinin, A.S. Ivanova</i>	60
Predictors of Meaningfulness of Life among Tuvans Living in Rural Areas and Cities of Tuva <i>V.N. Shlyapnikov</i>	69

HISTORY OF SCIENCE

G.I. Chelpanov – Founder of the First Psychological School in Russia <i>A.N. Zhdan</i>	78
G.I. Chelpanov and the Concept of the Subject of Psychological Science <i>V.A. Mazilov, N.A. Vlasov</i>	89

COMMEMORATIVE DATES

To the 100th Anniversary of A.V. Petrovsky. Interview with the Scientist	97
Arthur Petrovsky: Life Keeps Us Going, an Unsolved Task	100
Arthur Petrovsky: Pages of Biography and Memories <i>I.V. Egorov</i>	102
The Century of Arthur Petrovsky: Psychology and Time. Meeting at the Ushinsky Library	109
G.M. Andreeva's 100th anniversary: Leader's Role Repertoire <i>T.Yu. Bazarov</i>	124
Presumption of Humanity (to the 80th anniversary of Viktor I. Slobodchikov) <i>A.V. Shuvalov</i>	129

**ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ**
*PROBLEMS OF CULTURAL-HISTORICAL
AND ACTIVITY PSYCHOLOGY*

Взаимодействие с культурой в структуре дошкольного детства как пространства развития

Н.Е. Веракса

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Статья посвящена анализу процесса взаимодействия ребенка с культурой. Отечественные психологи, включая Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца и др., решающую роль в процессе развития отводили освоению ребенком культуры как источника развития. Один из вопросов, который специально рассматривается в данной работе, связан с анализом ситуаций, позволяющих ребенку осваивать культурные формы. В публикации рассматривается три вида ситуаций, в контексте проживания которых происходит обращение ребенка к культуре. Прежде всего проводится исследование нормативных ситуаций, в структуру которых входят культурные артефакты. Пребывание в такой ситуации требует от ребенка освоения правил взаимодействия с культурным артефактом. Ко второму виду ситуаций, в которых происходит обращение детей к культуре, относятся мнимые или воображаемые ситуации. К третьему виду ситуаций относятся творческие ситуации. Каждая ситуация определяет свой способ обращения дошкольников к культуре и свою форму развития. Выделяются три формы развития: обучение, игра и творчество. Все эти формы развития должны быть представлены в дошкольном детстве, что позволит амплифицировать детское развитие.

Ключевые слова: детство, культура, ситуация, форма развития, игра, обучение, творчество.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ № 23-18-00506.

Для цитаты: Веракса Н.Е. Взаимодействие с культурой в структуре дошкольного детства как пространства развития // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 4–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200201>

Interaction with Culture in the Preschool Education as a Space for Development

Nikolai E. Veraksa

Lomonosov Moscow State University; Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

The article is devoted to the analysis of the process of interaction of a child with culture. Domestic psychologists, including L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, D.B. Elkonin, A.V. Zaporozhets and others, assigned a decisive role in the development process to the development of culture by the child as a source of development. One of the issues that is specifically considered in this paper is related to the analysis of situations

that allow a child to master cultural forms. The publication examines three types of situations in the context of which the child's appeal to culture occurs. First of all, the study of normative situations, the structure of which includes cultural artifacts, is carried out. Being in such a situation requires the child to master the rules of interaction with a cultural artifact. The second type of situations in which children turn to culture are imaginary or imaginary situations. The third type of situations includes creative situations. Each situation determines its own way of addressing preschoolers to culture and its own form of development. There are three forms of development: learning, play and creativity. All these forms of development should be presented in preschool childhood, which will allow to amplify children's development.

Keywords: childhood, culture, situation, form of development, play, learning, creativity.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation grant number 23-18-00506.

For citation: Veraksa N.E. Interaction with Culture in the Preschool Education as a Space for Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 4–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200201>

Проблема взаимодействия ребенка с культурой

А.Н. Леонтьев, обсуждая развитие человека, указывал на решающую роль культуры. Он подчеркивал, что достижения человечества сохраняются именно в культуре. Развитие ребенка в детском возрасте в этом случае понимается как процесс, обусловленный освоением культурного наследия [15, с. 425].

Однако для понимания детского развития мы не можем ограничиваться признанием важности культуры. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что культура является источником развития, но только в том случае, если ребенок сам активно взаимодействует с ней [19, с. 15].

Освоение культуры обеспечивает, согласно Л.С. Выготскому, развитие высших психических функций, которые характеризуются опосредованностью, осознанностью, произвольностью и системностью. Другими словами, следует признать, что существует процесс взаимодействия ребенка с культурой.

Целью настоящей статьи является анализ процесса взаимодействия ребенка с культурой в структуре дошкольного детства. В качестве задач анализа мы рассматриваем следующие.

1. Определить структурные единицы пространства, в котором разворачивается процесс взаимодействия с культурой.

2. Выявить механизмы взаимодействия с культурой.

3. Исследовать структуру дошкольного детства.

Мы полагаем, что процесс взаимодействия с культурой реализуется в особом пространстве, в качестве которого выступает социум.

Говоря о социуме, нужно иметь в виду, что понятие «социум», или «общество», находится в процессе становления и подвергается трансформации в ходе разработки трактовок в контексте той или иной теории. Мы используем понятие «социум» в качестве рабочего определения, позволяющего выделить интересующие нас свойства культуры как объекта, с которым взаимо-

действует ребенок. Когда мы говорим о социуме, то мы имеем в виду, что, наряду с другими составляющими, в социуме есть система правил (или норм), связанных с объектами человеческой культуры (или артефактами). В этом смысле культурный артефакт — это завершенный (относительно целостный) фрагмент содержания, ставший значимым для членов социума. Согласно А.Н. Леонтьеву артефактами являются открытия, изобретения или произведения искусства. В силу данного обстоятельства и создается нормативная ситуация, включающая артефакт и правила действия, связанные с этим артефактом. В этом отношении нам близка позиция Р. Мертона, который выделял в составе нормативной структуры общества нормы, роли и ценности¹ (с. 258). Как мы уже отмечали ранее, социум включает в свой состав нормативную систему, связанную с артефактами культуры [3]. Имеется в виду, что нормативная система представляет собой объединение нормативных ситуаций, которые являются единицами этой системы, а значит, и единицами социума. Нормативная система характеризует один из базовых слоев социума.

Нормативная ситуация устроена следующим образом. Она представляет собой культурный артефакт, относительно которого заданы правила действия или предписания к определенному поведению. Субъект, который физически приближается к артефакту, попадает в пространство нормативной ситуации и должен действовать в соответствии с ее правилами или нормами. При этом, если человек не выполняет социальные нормы, общество применяет разные формы принуждения: от дружеского совета до прямого насилия.

Нормативная ситуация предполагает наличие двух сторон: видимой и скрытой. Видимая сторона определяется материалом, из которого создан артефакт. Скрытая сторона определяется правилами, предписаниями и т. д., которые и составляют ее идеальную сторону. Согласно А.Ф. Лосеву, любая ситуация включает видимые признаки и скрытые, такие как ожидания, требования, правила [17, с. 805–806].

¹ История теоретической социологии: в 4 т. Т. 3 / Ответ. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. М.: Канон+: ОИ «Реабилитация», 2002. 448 с.

Понятно, что освоение нормативной ситуацией вне общения и деятельности со взрослым невозможно поскольку правила взаимодействия с артефактом не выводятся из его внешности, а передаются взрослыми членами социума, о чем писали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и другие авторы.

В таком случае по отношению к нормативной ситуации ребенок является человеком, зависимым от взрослого. Иначе говоря, ребенок является учеником взрослого, а взрослый выступает для него как учитель, т. е. как носитель достижений человечества. Следовательно, нормативная ситуация представляет собой инструмент, ориентированный на освоение достижений человечества. Процесс освоения имеет своей целью формирование поведения, адекватного правилам, выработанным в ходе культурного развития общества для этой ситуации. Другими словами, освоение нормативной ситуации представляет собой процесс обучения. Обучение происходит в зоне ближайшего развития (ЗБР), которая находится на границе нормативной ситуации. Следует иметь в виду, что действия детей в нормативной ситуации могут соответствовать уровню актуального развития, а могут находиться на границе неосвоенной нормативной ситуации, т. е. в зоне ближайшего развития.

Заметим, что, согласно Э.В. Ильенкову, идеальная форма существует только в деятельности [13]. В продуктах же деятельности, таких как, например, различные артефакты человеческой культуры, представлены отчужденные, застывшие формы идеального. Они могут быть оживлены для ребенка только с помощью взрослого, который владеет этими формами. В этом случае становится понятной функция нормативных ситуаций. Оказавшись вместе с ребенком в нормативной ситуации, взрослый как раз и раскрывает идеальную, невидимую сторону артефакта.

Близкую позицию занимал А.Н. Леонтьев. Он исходил из того, что сущность деятельности определяется ее предметностью. Предметность, как свойство деятельности, возникает в результате разрешения противоречия между потребностью человека и свойствами объекта, удовлетворяющего эту потребность. Удовлетворение потребности с помощью какого-либо объекта не происходит естественно, непосредственно. Для того чтобы объект выступил в качестве предмета потребности, он должен быть подвергнут трансформации в результате деятельности субъекта. В ходе такой трансформации объект из натурального превращается в культурный артефакт, в чем и заключается создание предмета потребности как разрешение противоречия между объектом и субъектом. В этом случае трансформированный в процессе деятельности субъекта объект нормируется, ему как культурному артефакту предписывается система активности, которая несет в себе предметную сторону деятельности. Предметная сторона деятельности, как предписанная активность, в нормативной ситуации становится объективной. Таким образом, нормативная ситуация представляет собой инструмент опредмечивания деятельности, ее сворачивания в застывшую объективную форму и последующего

оживления. Именно нормативная ситуация фиксирует объект как предмет потребности. Исходная вещь, обладая натуральными свойствами, приобретает предметные или культурные свойства, т. е. становится артефактом, способным удовлетворять определенные потребности человека.

Таким образом, мы можем сказать, что в культуре объекты, обладающие вещными свойствами, благодаря деятельности, трансформируются в культурные артефакты, обладающие предметными свойствами. Предметные свойства вещей и представляют собой их идеальную сторону. Они не могут быть раскрыты через натуральные действия, поскольку их формирование происходило только в результате культурных или предметных преобразований в ходе предметной деятельности, ориентированной на разрешение противоречия между потребностями субъекта и объектом. Из этого положения следует, что ребенок сам не может выработать в себе человеческую психику именно в силу того, что объекты выступают для него натуральной стороной. Другими словами, ребенок, начиная с раннего детства, осваивает предметные свойства вещей в нормативных ситуациях под руководством взрослых. На наш взгляд, в нормативной ситуации располагается зона ближайшего развития ребенка.

Неслучайно А.В. Запорожец заметил, что анализ детства предполагает более детальное изучение процессов «...обучения и развития, выделение разных видов и форм этих процессов» [11, с. 249].

Заметим, что мы не ограничиваем обучение освоением нормативных ситуаций. Другое дело, что процесс освоения нормативных ситуаций построен в значительной мере на обучении. Приобретение дошкольников к процессам цифровизации, к использованию цифровых гаджетов не всегда происходит под руководством взрослого. Ребенок может действовать в ряде случаев самостоятельно.

Таким образом, резюмируя сказанное, мы можем заключить, что уже в раннем возрасте, для того чтобы осваивать культуру, ребенок должен быть включен в систему повторяющихся нормативных ситуаций, которые позволяют осваивать культурные артефакты в процессе обучения под руководством взрослых. Только в этом случае первичная форма получает возможность развития за счет взаимодействия с высшей формой [7]. Исходя из сказанного, логично, вслед за В.В. Давыдовым, рассматривать обучение как форму культурного развития дошкольника [9], в ходе которого ребенок обращается к культуре с помощью системы нормативных ситуаций.

Нормативная ситуация и возможности взаимодействия с культурой

Перед нами встает задача описать ситуации, возникающие в дошкольном детстве, в которых ребенок осуществляет взаимодействие с культурой. В качестве подобной ситуации мы рассматриваем нормативную ситуацию.

Особенность внешности нормативной ситуации мы видим в том, что она определяется артефактами человеческой культуры. Причем важно подчеркнуть, что артефакт является стандартом культурной внешности — предметом, включенным в повседневное, т. е. повторяющееся функционирование социума. Следует заметить, что сам артефакт при этом остается неизменным. Более того, если он изменяется, то его либо восстанавливают, либо заменяют.

Рассмотрим в качестве примера культурного артефакта чашку. Этот артефакт встроен в повседневное функционирование семьи. Это означает, что чашка не просто является артефактом, а с ней связано определенное предписание, объясняющее, какие формы поведения могут быть осуществлены по отношению к чашке как артефакту культуры. Из чашки кто-то из ее членов пьет чай, воду и другие напитки. При этом сама чашка может одиноко стоять в шкафу без всякого взаимодействия с кем-нибудь из членов семьи, но предписания сохраняются. Если чашка трескается или разбивается, ее заменяют на другую чашку. Все эти особенности соответствующей нормативной ситуации позволяют удерживать ее внешнюю сторону.

В этом случае нормативная ситуация характеризуется следующими параметрами. Внешность нормативной ситуации есть внешность самого артефакта. Ее скрытой стороной являются правила, предъявляемые к субъектам, оказавшимся в нормативной ситуации. В этом случае умение следовать предписаниям и означает овладение культурным артефактом.

Самого же младенца можно назвать максимально социальным существом. Но нам важно подчеркнуть еще один момент, на который обратил внимание Д.Б. Эльконин: все человеческие способности уже содержатся в окружающем ребенка мире артефактов. Следует иметь в виду, что с момента своего рождения ребенок оказывается в различных нормативных ситуациях. Л.С. Выготский отмечал, что, раз все потребности младенца удовлетворяются взрослым, то практически все поведение ребенка носит социальный характер [8, с. 280–281].

В связи с этим обстоятельством можно полагать, что ребенок не только пребывает в нормативных ситуациях, связанных с кормлением, одеванием, мытьем и т.д. Но он еще начинает приобретать опыт действия в таких ситуациях. Поскольку эти ситуации будут повторяться на протяжении длительного периода его жизни. Например, вышеупомянутая нормативная ситуация с чашкой будет продолжаться на протяжении всей жизни человека, начиная с младенческого возраста. Сначала в каждой из них обязательно будет присутствовать взрослый. Подтверждение этому мы находим у Л.С. Выготского [8, с. 281]. Если детально рассмотреть нормативную ситуацию как единицу социума, то можно увидеть еще одну ее особенность. Л.С. Выготский подчеркивал, что ребенок «всё время слышит речь, обращенную к нему, и всё время находится в процессе взаимодействия с идеальной речевой формой» [7, с. 92].

В этом фрагменте обращает на себя внимание то обстоятельство, что взаимодействие с идеальной ре-

чевой формой осуществляется всё время. А что это значит «всё время»? Другими словами, можно сказать, что ребенок взаимодействует с одной и той же идеальной речевой формой в разных нормативных ситуациях.

Уточняя это заключение, мы можем сказать, что существуют процессы, которые пронизывают целый ряд нормативных ситуаций, как в обсуждаемом случае, где общение первичной формы с идеальной может протекать и протекает реально в различных нормативных ситуациях.

Один из фундаментальных вопросов, который требует своего обсуждения, предполагает анализ самих процессов, реализуемых в системе нормативных ситуаций. Согласно Л.С. Выготскому — это процессы развития высших психических функций (ВПФ), предполагающие взаимодействие первичной и высшей (идеальной) формы.

А.Н. Леонтьев в качестве процессов рассматривал различные виды деятельности. Он спрашивал: «Но что такое человеческая жизнь?» [16, с. 81] и отвечал: «Это есть совокупность, точнее система, сменяющих друг друга деятельностей» [16, с. 81].

Логично ожидать, что деятельность также может «пронизывать» нормативные ситуации. А.Н. Леонтьев, насколько нам известно, не использовал термин «нормативная ситуация». Однако косвенные указания на то, что деятельность осуществляется в нормативных ситуациях, в его работах можно найти. Так, А.Н. Леонтьев писал: «В каких бы, однако, условиях и формах ни протекала деятельность человека, какую бы структуру она ни приобретала, ее нельзя рассматривать как изъятую из общественных отношений, из жизни общества. При всём своем своеобразии деятельность человеческого индивида представляет собой систему, включенную в систему отношений общества. Вне этих отношений человеческая деятельности вообще не существует» [16, с. 82–83].

Из цитируемого отрывка следует, что А.Н. Леонтьев различал деятельность человека как одну систему, которая включена в другую систему — в систему «отношений общества». На наш взгляд, если в первом случае он говорил о деятельности отдельного человека, то во втором случае на передний план выступает система нормативных ситуаций, которые задают определенные правила взаимодействия между членами общества.

Рассматривая мотивацию как компонент деятельности, А.Н. Леонтьев отметил, что существуют мотивы двух видов: «смыслообразующие мотивы» и «мотивы — стимулы» [16, с. 202].

Понятно, что смыслообразующие мотивы отражают особенности протекания деятельности как процесса в конкретных обстоятельствах, требующих от субъектов деятельности определенного отношения к данной ситуации. Это означает, что смыслообразующий мотив начинает действовать на протяжении всей деятельности, порождая различные смыслы в конкретных нормативных ситуациях. Мы полагаем, что смысл как раз и рождается в условиях столкновения деятельности и нормативной ситуации, т. е.

когда деятельность пронизывает какую-либо нормативную ситуацию.

Теперь рассмотрим мотивы-стимулы. Появление такого мотива указывает на его внешний характер по отношению к протекающей деятельности. Это значит, что такой мотив возникает в какой-либо конкретной нормативной ситуации, отличной от самой деятельности, так как именно там рождаются определенные требования к поведению субъекта или его активности в этой другой ситуации. В связи со сказанным у нас появляются основания различить нормативную ситуацию и деятельность. Подобное различие представляется важным, поскольку в ходе анализа возникает необходимость отнести проявляемую ребенком активность либо к выполнению предписаний нормативной ситуации, либо к реализации деятельности.

А.Н. Леонтьев различал деятельность индивида и формы и средства материального и духовного общения. Последние, как мы полагаем, представляют собой различные достижения человечества или единицы культуры. Как раз они и задают систему нормативных ситуаций, отличающихся как с видимой стороны, т. е. по внешности артефакта, так и с внутренней, скрытой стороны — по различиям в правилах и предписаниях.

А.Н. Леонтьев подчеркивал, что в обществе человек сталкивается с такими условиями, которые могут породить смыслы его деятельности [16, с. 82–83]. Безусловно, интерес представляет замечание А.Н. Леонтьева о том, что общественные условия могут породить процессы трансформации и переходы этих условий в деятельность. Один из возможных вариантов подобных переходов может выглядеть следующим образом: представим себе нормативную ситуацию, в которой есть внешность или внешние обстоятельства, относительно которых заданы правила действия или поведения субъекта. Другими словами, определены цели его активности. В этом случае нормативная ситуация выступает фактически как фрагмент деятельности, отчужденный от человека и содержит возможность использования ее в качестве фрагмента деятельности, представляющего действие.

Говоря, что нормативная ситуация задает лишь операциональный состав, мы не утверждаем, что, находясь в нормативной ситуации, человек не может ставить собственные цели. Например, Р. Мертон приводит в качестве примера выхода за пределы нормативной ситуации употребление профессиональными спортсменами допинга. Мы говорим о том, что в нормативной ситуации есть действия, которые заданы заранее, т. е. до того, как ребенок окажется в подобной ситуации. А это означает, что не только действия, но и цели этих действий также определены заранее. Таким образом, любой человек, находящийся в нормативной ситуации должен выполнять связанные с артефактом предписания к нормативному поведению.

Общественные отношения, как система нормативных ситуаций, являются объективированными формами существования действий. Они могут со-

ставлять набор действий (возможно и средств) той деятельности, которую выполняет субъект.

Подобная интерпретация нормативной ситуации представляет интерес в том смысле, что она не просто репрезентирует собой опредмеченный продукт человеческой деятельности, но и является одновременно фрагментом социальной активности человека. Такая активность обладает двойственностью: она может восприниматься, с одной стороны, именно как один из фрагментов системы социального устройства общества, а с другой — как процесс деятельности индивида, пронизывающий различные нормативные ситуации.

На этом остановимся подробнее. Получается, что культура выступает в двух своих контекстах одновременно: с одной стороны — как основание для построения социальной структуры, состоящей из нормативных ситуаций и в этом смысле достаточно неподвижной; с другой стороны — как основание для построения фрагментов деятельности в виде действий и операций. Нам представляется, что первая сторона культуры в большей степени отражена в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и связана со становлением ВПФ, а вторая представлена в большей степени в теории деятельности А.Н. Леонтьева.

Таким образом, мы сделали предварительный набросок взаимосвязи структурных отношений культуры с нормативной ситуацией и процессами в рамках культурно-исторической теории и теории деятельности. В контексте культурно-исторической перспективы нормативная ситуация может рассматриваться как пространство, в котором могут происходить два процесса: освоение самой нормативной ситуации как единицы пространства социального взаимодействия и как процесс развития ВПФ в контексте зоны ближайшего развития. В рамках теории деятельности сама нормативная ситуация может рассматриваться либо как фрагмент деятельности в виде действия и операции, либо как структурная единица социального пространства культуры.

Игра и культура

Помимо стандартной нормативной ситуации, мы выделяем еще ситуацию игры, в которой дети дошкольного возраста обращаются к культуре. Согласно Л.С. Выготскому, игра характеризуется наличием мнимой ситуации. Внешность мнимой ситуации определяется объектами, которые дети дошкольного возраста используют в игре: это — игрушки. С их помощью ребенка ориентируют на реальные ситуации. Игрушки являются основанием для их моделирования. Игрушки мы также рассматриваем в качестве культурных артефактов в том смысле, что они произведены человеком. Соответственно, взаимодействие с игрушками есть взаимодействие с культурой. Следует заметить, что эта культура адресована детям.

Мнимая ситуация определяется ролью, которую ребенок берет на себя добровольно, и правилами, соответствующими этой роли. Ребенок добровольно

подчиняется взятым на себя правилам, связанным с ролью, что, по Л.С. Выготскому, и определяет зону ближайшего развития игровой деятельности.

Прежде всего заметим, что А.Н. Леонтьев выделял особый тип действий, которые он называл игровыми. Игровые действия возникают у ребенка на основе потребности действовать, как взрослые [15, с. 479].

А.Н. Леонтьев, подчеркивал, что игровые действия имеют особое строение. Другими словами, они отличаются от обычных действий, характерных для нормативной ситуации. На основе анализа простой игры «езда верхом на палочке» он объяснил это различие тем, что само действие соответствует лошади, а операция выполнения действия — палочке. Другими словами, по А.Н. Леонтьеву, игровое действие существенно отличается от реального действия [15, с. 479–480].

Попробуем охарактеризовать игровое действие, а в дальнейшем и всю мнимую ситуацию. Итак, согласно А.Н. Леонтьеву, игровое действие соответствует реальному, т. е. культурному действию взрослого, которому ребенок подражает и которое он сам хочет воспроизвести в игре. Однако операции, с помощью которых выполняется игровое действие, не соответствуют культурному действию. Таким образом, по своим целям игровые действия соответствуют реальным культурным действиям. Отсюда следует, что мнимая ситуация моделирует реальную ситуацию. Но операциональный состав игрового действия другой.

Помимо включения игрушек игровые действия отличает использование предметов-заместителей. Именно возможность не воспроизводить операции или воспроизводить их частично и упрощенно отличает игру от других видов деятельности. Определенный интерес вызывает вытекающее из этого обстоятельства следствие. Получается, что, играя, ребенок действует в зоне ближайшего развития, но не под руководством взрослого, а самостоятельно. Д.Б. Эльконин показал, что ребенок не может непосредственно включиться в производственную деятельность взрослых. В силу данного обстоятельства возникает особый период, когда ребенок предоставлен сам себе. Этот период является детством, особенность которого заключается в возникновении игры. При этом Д.Б. Эльконин заметил: «Чем на более ранней ступени развития стоит общество, тем раньше включаются дети в производительный труд взрослых и становятся самостоятельными производителями» [20, с. 41].

По Д.Б. Эльконину, ребенок играет в силу невозможности включиться в деятельность взрослых из-за ограничений собственной операциональной сферы. В таком случае одной из главных характеристик игровой деятельности становится ее процессуальность, вызванная неразвитостью операциональной сферы дошкольников. Это означает, что в игре ребенок реальные операции замещает условными игровыми действиями с игрушками или предметами заместителями. Несомнительно игровое действие культурному вызвано тем обстоятельством, что игровое действие выполняется самим ребенком без указаний со стороны взрослых.

В связи со сказанным нужно сделать одно пояснение. Рассматривая генезис игровой деятельности, в нем можно выделить моменты влияния взрослого. Однако в последующем игровая деятельность происходит в значительной степени без влияния взрослого. По крайней мере, у старших дошкольников подобные игры можно наблюдать.

Возникает вопрос: если в игре отсутствуют операции, то в чем заключается предметная сторона игровой деятельности, на что направлена игра и что она раскрывает ребенку? Ответ может быть следующим: в игре есть две стороны — операциональная и мотивационная. Поскольку операциональная сторона в игровой деятельности условна, то игра, видимо, направлена на освоение мотивационно-смысловой стороны моделируемых ситуаций. Таким образом, игра представляет собой другое пространство, отличное от социального пространства культуры, состоящего из нормативных ситуаций как его единиц. Игра в этом случае предстает как пространство смысловое, т. е. пространство субъективное. В нем и реализуются игровые действия, направленные на построение отношений к артефактам культуры.

Анализ игрового действия показывает две его важные особенности. Во-первых, обратим внимание на то, что игровое действие, как об этом пишет А.Н. Леонтьев, направлено на воспроизведение того, что ребенок увидел в окружающей его реальности. Из этого следует, что в игре ребенок обращается к окружающей его взрослой культуре. Другими словами, в игре воспроизводятся (моделируются) те ситуации, которые отражают настоящее. Во-вторых, еще одна особенность характеризуется позицией, которую ребенок занимает в процессе игры. Свообразие позиции состоит в том, что ребенку нет необходимости для выполнения игрового действия обучаться у взрослых. Мы хотим сказать, что ребенок на определенном этапе генезиса игровой деятельности сам определяет содержание игрового действия и, следовательно, является его субъектом. Но поскольку действия носят подражательный характер, мы не можем назвать ребенка в качестве автора этих действий. Таким образом, игровое действие выполняется ребенком самостоятельно, на долю взрослого остается наблюдение за происходящим.

Мнимая ситуация выступает в качестве особой игровой ситуации, а роль, принятая ребенком и соответствующие ей правила, становятся инструментами детского развития в игре. В мнимой ситуации ребенок также обращается к культуре. Но это обращение отличается от взаимодействия с культурой в нормативной ситуации. Здесь характерными становятся игровые действия. Ребенок взаимодействует со специально созданными для детей артефактами — игрушками, которые изначально направлены на освоение смыслов культурных, т. е. нормативных, ситуаций из ближайшего окружения ребенка.

Данные, показывающие позитивное воздействие на развитие регуляторных функций в игре, представлены в работах таких авторов, как [2; 24; 25; 26; 29; 33; 35; 36]. В работах [22; 27; 28; 30; 31; 32] и других

исследователей детства установлено, что сюжетно-ролевая игра способствует развитию креативности и интеллекта детей дошкольного возраста, влияет на формирование теории сознания, символической репрезентации, детского мышления, включая способность аргументировать и т. д.

Л.С. Выготский говорил о том, что игра возникает в условиях противоречия возможности действовать и желания ребенка. Точка зрения Л.С. Выготского в известном смысле воспроизводится А.Н. Леонтьевым. Он также рассматривал возникновение игровой деятельности как разрешение противоречия между потребностью действовать и невозможностью выполнить необходимые операции. Он подчеркивал, что это противоречие может разрешиться только в игровой деятельности, поскольку «...игровое действие свободно с той обязательной стороны его, которая определяется реальными условиями данного действия, т. е. свободно от обязательных способов действия, операций» [15, с. 475].

Л.С. Выготский придавал большое значение игровой деятельности. Благодаря возникновению мнимой ситуации ребенок освобождается от влияния перцептивного поля и начинает действовать в соответствии со смыслами, задаваемыми воображаемой ситуацией. Принятие на себя игровой роли требует от ребенка подчинения задаваемым этой ролью правилам действия, что делает поведение ребенка произвольным.

Понятно, что действовать в соответствии со смыслами невозможно без осознания этих смыслов. Значит, поведение ребенка в мнимой ситуации предполагает не только умение управлять своими действиями, подчинять их правилам, связанным с ролью, но и постоянно осуществлять рефлексию собственной активности. Неслучайно Л.С. Выготский подчеркивал, что игра создает зону ближайшего развития ребенка и что в игре ребенок становится на голову выше, чем в обычных неигровых ситуациях [6]. Учитывая все названные обстоятельства, можно заключить, что сюжетно-ролевая игра дошкольников является еще одной формой развития детей дошкольного возраста.

Остается обсудить еще один вопрос, касающийся связи игры и нормативной ситуации: можем ли мы рассматривать игровую деятельность дошкольника в качестве процесса, который пронизывает различные нормативные ситуации? Здесь дадим положительный ответ. Действительно, если рассматривать игровую деятельность детей с точки зрения пространственной локализации, то можно увидеть, что существуют специальные места, в которых эта деятельность разворачивается. В качестве одного из таких мест выступают так называемые «игровые уголки». Их специфика заключается в том, что они содержат материал для разворачивания игровой деятельности. Это говорит о том, что взрослые стремятся нормировать игровое пространство, т. е. мнимую ситуацию. Эта же тенденция характерна, на наш взгляд, и для «игровых миров» [3].

Таким образом, создаются специальные нормативные ситуации для организации игровой деятель-

ности дошкольников. Здесь мы опять сталкиваемся с двойной направленностью нормативной ситуации: с одной стороны, — как с единицей социального взаимодействия, а с другой, — фрагментом игрового действия, который может быть использован для построения игровой деятельности. Особенности подобных нормативных ситуаций, адресованных детям дошкольного возраста, заключаются в том, что, во-первых, если в культурных нормативных ситуациях правила прописаны до уровня операций, то здесь правила прописаны до уровня действий; и, во-вторых, ситуация не предполагает выхода активности детей за ее пределы.

Творчество и культура

Правомерен вопрос: если ребенку предоставить операциональный репертуар, будет ли он включаться в деятельность, аналогичную деятельности взрослых, связанную с получением социально значимого продукта? Подобная ситуация моделируется в проектной деятельности, которая в последнее время применяется в дошкольном образовании [18; 21; 23]. Под проектной деятельностью понимается такая деятельность, которая связана с решением задачи, сформулированной ребенком. Сама задача содержит вопрос, на который нет прямого ответа. Решение задачи предполагает изучение условий и анализ возможностей, которые могут быть выявлены в контексте предложенных обстоятельств. В связи с этим разворачивается поиск различных вариантов ответа на поставленный вопрос. Каждый вариант анализируется, определяется и обосновывается. Затем выбирается наилучший. На его основе составляется план реализации проектной деятельности, в соответствии с которым создается продукт. Результат проектной деятельности обязательно должен быть социально значимым. Он презентуется в значимой для ребенка социальной среде и оценивается как важный для функционирования социума, складывающегося вокруг ребенка.

Главная задача проектной деятельности — это поддержка познавательной инициативы ребенка и трансформация ее в социально и культурно значимую деятельность, направленную на получение социально одобряемого и используемого продукта.

Таким образом, можно предварительно сделать следующее заключение. Проектная деятельность иницируется ребенком и поддерживается взрослыми (педагогами и родителями). Она содержит вопрос, который поставлен ребенком и на который нет прямого ответа. Проектная деятельность предполагает обращение к культуре для того, чтобы проанализировать различные возможные варианты ответа на поставленный вопрос, включая выбор и обоснование наилучшего решения [4]. На основании выбранного решения строится план достижения социально значимого продукта и осуществляется его реализация и предъявление.

Проектная деятельность кардинально отличается от сюжетно-ролевой игры, поскольку в ней ребенок

выступает как автор позитивной идеи, реализованной в виде социально значимого продукта, что позволяет развивать детскую личность [10; 14]. Таким образом, проектная деятельность становится формой творческой деятельности дошкольников и, вместе с этим, формой развития детской личности [1; 34].

Определенный интерес представляет структура связи нормативных ситуаций и проектной деятельности. По всей видимости, реализация проектной деятельности в творческой ситуации предполагает наличие особой системы, состоящей из ряда нормативных ситуаций, построенных относительно культурных артефактов, вступающих одновременно и фрагментами проектной деятельности, и единицами социального взаимодействия. Мы полагаем, что такая система взаимосвязанных нормативных ситуаций может конституировать особое пространство развития личности ребенка в условиях группы детского сада, которое мы называем пространством детской реализации [5]. Каждая нормативная ситуация предполагает обращение к культуре как системе артефактов, поскольку артефакт входит в состав нормативной ситуации. Мы полагаем, что знакомство с историей вопроса, составление плана проекта, выбор оптимального решения, презентация авторского продукта и т. д. могут быть поняты двояко — и как этапы проектной деятельности, и как нормативные ситуации, в которых определен порядок действий. Например, презентация продукта включает: выступление ведущего → выступление ребенка с презентацией продукта → вопросы к ребенку → свободные выступления с позитивной оценкой продукта и объяснение его уникальности → поздравления. Таким образом, они представляют структуру достаточно высокого уровня сложности, освоение которой детьми предполагает соответствующее развитие когнитивных способностей.

Заключение: детство как пространство развития и форма обращения к культуре

Когда мы говорим о детстве, важно понять его как пространство, в котором происходит развитие ребенка. Единицами этого пространства выступают ситуации, которые задают формы обращения ребенка к культуре и соответствующие им формы развития.

Мы выделяем три вида ситуаций: нормативные, мнимые и творческие. Каждая из этих ситуаций определяет свой вариант обращения ребенка к культуре как системе артефактов. Нормативная ситуация представляет собой ситуацию, возникшую благодаря предписанному артефакту определенным формам активности. Мнимая или воображаемая ситуация возникает в игре и ориентирует ребенка на воспроизведение смыслов, представленных в окружающих ребенка нормативных ситуациях. Творческая ситуация связана с реализацией идеи ребенка и созданием уникального продукта. Она побуждает дошкольника обращаться к культуре с целью анализа того, что уже существует и выявления возможностей создания нового продукта.

Поскольку в детстве происходит развитие, то оно включает в себя формы и инструменты развития. В качестве форм развития мы выделяем три процесса: обучение, игру и творчество. Тем самым подчеркиваем, что полноценный образовательный процесс в дошкольных образовательных учреждениях должен включать все три формы детской активности.

Существенный момент освоения культуры связан с ролью взрослого, который обучает ребенка правильному пониманию содержания культуры. Всякий культурный артефакт характеризуется не только своей внешностью, но и способом его культурного употребления. Способ непосредственно не вычитывается из внешности артефакта. Для того чтобы понять способ, необходим взрослый, который покажет ребенку, как правильно действовать. В этом случае культура осваивается в процессе обучения. Ключевым здесь становится взаимодействие между взрослым и ребенком, как между учителем и учеником в нормативной ситуации. Этот процесс не исключает самостоятельной активности ребенка, направленной на освоение культуры. Мы хотим подчеркнуть, что для освоения культуры ребенком дошкольного возраста ключевым условием является процесс обучения, в котором ведущую роль выполняет взрослый. Взрослый предстает в роли инструктора, раскрывающего ребенку правильные способы употребления артефактов культуры, а ребенок выступает в роли ученика, исполняющего предписание взрослого. В.В. Давыдов подчеркивал, что обучение следует рассматривать как форму развития.

Развитие также происходит в игре и характеризует преобразование натуральных форм активности в культурные. Преобразования в игре ребенок совершает в процессе исполнения принятой на себя роли, подражая действиям взрослых и достигая определенного уровня актуального развития. Не случайно А.В. Запорожец говорил о том, что игра представляет собой форму жизни ребенка [12]; мы бы добавили, что игра есть форма развития дошкольника.

Детское творчество может пониматься двояко: как следование указаниям взрослого, т. е. репродуктивно, и как создание нового продукта, который отсутствует в окружении ребенка. Оказавшись в пространстве детской реализации, разворачивая с помощью взрослых процесс творчества как обращения к культуре возможного, ребенок приобретает опыт создания уникального продукта.

Итак, у нас появляется возможность описать в первом приближении структуру детства. В структуре детства мы выделяем три пространства, в которых реализуется детская активность: нормативное, смысловое и пространство детских замыслов.

Нормативное пространство. Под нормативным пространством понимаются достижения человечества, которые сложились до появления ребенка. Их дети должны освоить. Эти достижения (или культура) представлены в виде артефактов, значение которых раскрывается через нормативные ситуации. Нормативные ситуации выступают единицами нормативного пространства. Они объединяют артефакт

и правила обращения с артефактом. Мы хотим подчеркнуть, что ключевым условием для освоения нормативного пространства (или культуры) ребенком дошкольного возраста является процесс обучения, в котором ведущую роль выполняет взрослый. Обучение входит в структуру детства и представляет собой форму развития. Ребенок является учеником, т. е. следует указаниям взрослого. Этот процесс не исключает самостоятельной активности ребенка, направленной на освоение культуры. Обращение к культуре в контексте прошлого характеризует процесс освоения способа взаимодействия с артефактом в нормативной ситуации.

Смысловое пространство характеризует специфику игрового взаимодействия детей. В игре ребенок воспроизводит ситуации, с которыми он сталкивается в своей повседневной жизни. В качестве единиц смыслового пространства мы рассматриваем мнимые ситуации, включающие ролевые правила и ролевые атрибуты. Игра рассматривается нами как компонент структуры детства, представляющий форму развития ребенка. В игре ребенок является субъектом деятельности. Обращение к культуре в контексте игровой

деятельности мы рассматриваем как процесс освоения смысловой стороны нормативных ситуаций.

Пространство детских замыслов определяется ситуациями творчества, включающими предполагаемый творческий продукт и план его получения. Творческие ситуации, с нашей точки зрения, являются единицами пространства детских замыслов. Творчество мы рассматриваем как форму развития ребенка. В творчестве ребенок занимает позицию автора. Обращение к культуре в творческом процессе можно представить как анализ того, что уже было сделано, и как поиск возможных продуктивных преобразований прошлых достижений.

Еще раз отметим, что для каждого из пространств определяется ключевая позиция ребенка во взаимодействии со взрослым: в нормативном пространстве ребенок преимущественно занимает позицию ученика, т. е. ведомого, а взрослый — учителя или ведущего; в смысловом пространстве ребенок занимает субъектную позицию, взрослый выступает в роли наблюдателя; в пространстве детских замыслов для ребенка характерна позиция автора, а для взрослого — позиция интерпретатора.

Литература

1. Баянова Л.Ф., Хаматвалеева Д.Г. Обзор зарубежных исследований творческого мышления в психологии развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 51–72. DOI:10.11621/vsp.2022.02.03
2. Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Якупова В.А. Возможности развития регуляторных функций в игровой деятельности: теоретический обзор // Российский психологический журнал. 2019. Том 4. № 15. С. 97–111. DOI:10.21702/rpj.2018.4.5
3. Веракса Н.Е., Вересов Н.Н., Сухих В.Л. Культурные действия в игре детей дошкольного возраста // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 54–61. DOI:10.17759/chp.2023190108
4. Веракса Н.Е. и др. Сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность как факторы развития детей дошкольного возраста // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Том 20. № 2 (в печати).
5. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211
6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
7. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 1996. 296 с.
8. Выготский Л.С. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: монография. М.: Интор, 1996. 544 с.,
10. Довольнова И.В. Специфика проявлений инициативности мальчиками и девочками дошкольного и младшего школьного возраста в социокультурной среде // Современное дошкольное образование. 2023. Том 1. № 115. С. 54–64. DOI:10.24412/2782-4519-2023-1115-54-64
11. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

References

1. Bayanova L.F., Khamatvaleeva D.G. Obzor zarubezhnykh issledovaniy tvorcheskogo myshleniya v psikhologii razvitiya [Review of foreign studies of creative thinking in developmental psychology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 2022, no. 2, pp. 51–72. DOI:10.11621/vsp.2022.02.03 (In Russ.).
2. Veraksa A.N., Bukhalenkova D.B., Yakupova V.A. Vozmozhnosti razvitiya regulatorynykh funktsii v igrovoi deyatelnosti: teoreticheskii obzor [Possibilities for the development of regulatory functions in gaming activities: a theoretical review]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2019. Vol. 15, no. 4. pp. 97–112. DOI:10.21702/rpj.2018.4.5 (In Russ.).
3. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. Kul'turnye deistviya v igre detei doshkol'nogo vozrasta. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 54–61. DOI:10.17759/chp.2023190108
4. Veraksa N.E. et al. Syuzhetno-rol'evaya igra i proektnaya deyatelnost' kak faktory razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [Story-role play and project activity as factors in the development of preschool children]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and pedagogy], 2023. Vol. 20, no. 2. (in print) (In Russ.).
5. Veraksa N.E. Detskoe razvitie: dve paradigmy [Child development: two paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211 (In Russ.).
6. Vygotsky L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitiy rebenka [Play and its Role in the Child's Psychological Development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1966, no. 6, pp.62–68. (In Russ.).
7. Vygotsky L.S. Lektsii po pedologii [Lectures on pedology]. Izhevsk, 1996. 296 p. (In Russ.).

12. *Запорожец А.В.* Игра и развитие ребенка // Психология и педагогика игры дошкольников. М.: Просвещение. 1966. С. 5–10.
13. *Ильенков Э.В.* Идеальное // Философской энциклопедии Том 2. М.: Советская энциклопедия, 1962. С. 219–227.
14. История теоретической социологии: в 4 т. Т. 3 / Ответ. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. М.: Канон+; ОИ «Реабилитация», 2002. 448 с.
15. *Карabanова О.А.* Современное детство и дошкольное образование – на защите прав ребенка: к 75-летию со дня рождения Е.О. Смирновой // Национальный психологический журнал. 2022. Том 3. № 47. С. 60–68. DOI:10.11621/npj.2022.0308
16. *Леонт'ев А. Н.* Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1972. 880 с.
17. *Леонт'ев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
18. *Лосев А.Ф.* Бытие. Имя. Космос. М.: Мысль, 1993. 958 с.
19. *Ушакова О.С.* Становление отечественной системы дошкольного воспитания // Современное дошкольное образование. 2023. Том 1. № 115. С. 26–34. DOI:10.24412/2782-4519-2023-1115-26-3
20. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М.: Просвещение, 1960. 384 с.
21. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
22. *Bell S.* Project-based learning for the 21st century: Skills for the future // The Clearing House. 2010. Vol. 83. № 2. P. 39–43.
23. *Chan P.C. et al.* Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder // Hong Kong Journal of Occupational Therapy. 2016. Vol. 28. P. 43–52. DOI:10.1016/j.hkjot.2016.09.002
24. *de Moraes M.C.* Teaching in the light of activity theory applied to preschool: Reflections on Brazilian practice // Psychology in Russia: State of the Art. 2023. Vol. 16. № 3. P. 74–87. DOI:10.11621/pir.2023.0306
25. *Diamond A., Lee K.* Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old // Science. 2011. Vol. 333. № 6045. P. 959–964. DOI:10.1126/science.1204529
26. *Doebel S., Lillard A.S.* How does play foster development? A new executive function perspective // Developmental Review. 2023. Vol. 67. P. 101064.
27. *Fleer M.* How conceptual play worlds create different conditions for children's development across cultural age periods – a programmatic study overview // New Ideas in Child and Educational Psychology. 2022. Vol. 2. № 1–2. P. 3–29. DOI:10.11621/nicep.2022.0201
28. *Goldstein T.R., Lerner M.D.* Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children // Developmental Science. 2018. Vol. 21. №. 4. DOI:10.1111/desc.12603
29. *Ivrendi A.* Choice-driven peer play, self-regulation and number sense // European Early Childhood Education Research Journal. 2016. Vol. 24. № 6. P. 895–906. DOI:10.1080/1350293X.2016.1239325
30. *Koepf A. E. et al.* Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play // Trends in Neuroscience and Education. 2022. P. 100182.
31. *Lillard A.S., Taggart J.* Pretend play and fantasy: What if Montessori was right? // Child Development Perspectives. 2019. Vol. 13. №. 2. С. 85–90.
32. *Mottweiler C.M., Taylor M.* Elaborated role play and creativity in preschool age children // Psychology of
8. Vygotsky L.S. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. In Elkonin D.B. (ed.), *Collected works: In 6 volumes*. Vol. 4. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
9. Davydov V.V. Theory of developing learning: a monograph. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).
10. Dovol'nova I.V. Spetsifika proyavlenii initsiativnosti mal'chikami i devochkami doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta v sotsiokul'turnoi srede. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2023. Vol. 1, no. 115, pp. 54–64. DOI:10.24412/2782-4519-2023-1115-54-64 (In Russ.).
11. Zaporozhets A.V. Psikhicheskoe razvitie rebenka [Mental development of a child]. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p. (In Russ.).
12. Zaporozhets A.V. Igra i razvitie rebenka [Play and child development]. *Psikhologiya i pedagogika igry doshkol'nikov [Psychology and pedagogy of preschoolers' play]*. Moscow: Prosveshchenie. 1966, pp. 5–10.
13. Il'enkov E.V. Ideal'noe [Ideal]. *Filosofskaya entsiklopediya [Philosophical Encyclopedia]*. Vol. 2. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 1962, pp. 219–227. (In Russ.).
14. History of sociology. In 6 t.. T. 3. Davydov Yu.N. (ed.). Moscow: Publ. "Kanon +" OI "Rehabilitation", 2002. 448 p.
15. Karabanova O.A. Sovremennoe detstvo i doshkol'noe obrazovanie – na zashchite prav rebenka: k 75-letiyu so dnya rozhdeniya E.O. Smirnovoi [Modern childhood and preschool education – on the protection of children's rights: to the 75th anniversary of the birth of E.O. Smirnova]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2022. Vol. 3, no. 47, pp. 60–68. DOI:10.11621/npj.2022.0308 (In Russ.).
16. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of psyche]. Moscow: MGU, 1972. (In Russ.).
17. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p. (In Russ.).
18. Losev A.F. Bytie. Imya. Kosmos [Being. Name. Space]. Moscow: Mysl', 1993, pp.805–806. (In Russ.).
19. Ushakova O.S. Stanovlenie otechestvennoi sistemy doshkol'nogo vospitaniya. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2023. Vol. 1, no. 115, pp. 26–34. DOI:10.24412/2782-4519-2023-1115-26-3 (In Russ.).
20. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya [Children's psychology]. Moscow: Prosveshchenie, 1960. 328 p.
21. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of the play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.
22. Bell S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 2010. Vol. 83, no. 2, pp. 39–43.
23. Chan P.C. et al. Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 2016. Vol. 28, pp. 43–52. DOI:10.1016/j.hkjot.2016.09.002
24. de Moraes M.C. Teaching in the light of activity theory applied to preschool: reflections on brazilian practice. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2023. Vol.16, no. 3, pp. 74–87. DOI:10.11621/pir.2023.0306
25. Doebel S., Lillard A.S. How does play foster development? A new executive function perspective. *Developmental Review*, 2023. Vol. 67, pp. 101064.
26. Elias C.L., Berk L.E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 2002. Vol. 2, no. 17, pp. 216–238. DOI:10.1016/S0885-2006(02)00146-1
27. Fleer M. How conceptual play worlds create different conditions for children's development across cultural age

- Aesthetics, Creativity and the Arts. 2014. Vol. 3. № 8. P. 277–286. DOI:10.1037/a0036083
33. Smirnova E.O. et al. Relationship between play activity and cognitive development in preschool children // Cultural-Historical Psychology. 2018. Vol. 1. № 14. P. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101
34. Thibodeau R.B. et al. The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study // Journal of Experimental Child Psychology. 2016. № 145. P. 120–138. DOI:10.26907/esd.17.4.09
35. Veraksa A., Gavrilova M., Dmitrieva O., Semyonov Y. Measuring motivation in preschool children: validation of the Russian version of the child behaviour motivation scale // Education and Self Development. 2022. Vol. 17. № 4. P. 111–125. DOI:10.26907/esd.17.4.09
36. Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to foster children's executive function skills: Exploring short-and long-term effects of digital and traditional types of play // International Journal of Early Childhood. 2023. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8
37. Veraksa A., Bukhalenkova D., Almazova O., Sukhikh V., Colliver Y. The relationship between russian kindergarteners' play and executive functions: Validating the play observed behaviors scale // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. DOI:10.3389/fpsyg.2022.797531
- periods – a programmatic study overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2022. Vol. 2, no. 1–2, pp. 3–29. DOI:10.11621/nicep.2022.0201
28. Goldstein T.R., Lerner M.D. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 2018. Vol. 21, no. 4. DOI:10.1111/desc.12603
29. Ivrendi A. Choice-driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2016. Vol. 24, no. 6, pp. 895–906. DOI:10.1080/1350293X.2016.1239325
30. Koepp A. E. et al. Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play. *Trends in Neuroscience and Education*, 2022, pp. 100182.
31. Lillard A.S., Taggart J. Pretend play and fantasy: What if Montessori was right? *Child Development Perspectives*, 2018, no. 0, pp. 1–6.
32. Mottweiler C.M., Taylor M. Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 2014. Vol. 3, no. 8, pp. 277–286. DOI:10.1037/a0036083
33. Smirnova E.O. et al. Relationship between play activity and cognitive development in preschool children. *Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 1, no. 14, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101
34. Thibodeau R.B. et al. The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2016, no. 145, pp. 120–138. DOI:10.26907/esd.17.4.09
35. Veraksa A., Gavrilova M., Dmitrieva O., Semyonov Y. Measuring motivation in preschool children: Validation of the Russian version of the child behaviour motivation scale. *Education and Self Development*, 2022. Vol. 17, no. 4, pp. 111–125. DOI:10.26907/esd.17.4.09
36. Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to foster children's executive function skills: Exploring short-and long-term effects of digital and traditional types of play. *International Journal of Early Childhood*, 2023. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8
37. Veraksa A., Bukhalenkova D., Almazova O., Sukhikh V., Colliver Y. The relationship between Russian kindergarteners' play and executive functions: Validating the play observed behaviors scale. *Frontiers in psychology*, 2022. Vol. 13. DOI:10.3389/fpsyg.2022.797531

Информация об авторах

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор факультета психологии кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Information about the author

Nikolay E. Veraksa, PhD in Psychology, Dr., Professor, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Получена 21.11.2023
Принята в печать 19.06.2024

Received 21.11.2023
Accepted 19.06.2024

Свободное действие и его психофизиологические корреляты

Т.Э. Сизикова

Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ),
г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

С.В. Леонов

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-9649>, e-mail: svleonov@gmail.com

И.С. Поликанова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(ФГБНУ ФМЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5323-3487>, e-mail: irinapolikanova@mail.ru

Понятие «свободное действие» было введено Л.С. Выготским для разъяснения движущих сил развития психики. Методом реконструкции мы определили, что триединство «осознанность—логичность—произвольность» в каждой психической функции трансформируется в процессе развития в триединство «рефлексия—мотив—воля», представляющий собой «свободное действие». Мы исследовали три свойства свободного действия: отражение в себе всей психики (пронизывание триангулярных связей психических функций); выполнение динамической функции в качестве способа развития; связанность с нейропсихическими и вегетативными структурами организма. Результаты: выделены противоречия между методологической рефлексией, по Л.С. Выготскому, и нашей реконструкцией его представлений о психике как динамической триангулярной сети; обоснована регуляторная функция свободного действия; установлена связь свободного действия с электрофизиологическими и вегетативными параметрами организма, обозначена возрастная граница качественных изменений в свободном действии.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, триангулярная динамическая сеть психики, свободное действие, рефлексия, вегетативная нервная система, вариабельность сердечного ритма, электрическая активность головного мозга.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке проекта Российской Федерацией в лице Минобрнауки России (соглашение № 075-15-2024-526).

Для цитаты: Сизикова Т.Э., Леонов С.В., Поликанова И.С. Свободное действие и его психофизиологические корреляты // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200202>

Free Action and its Psychophysiological Correlates

Tatyana E. Sizikova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Sergey V. Leonov

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-9649>, e-mail: svleonov@gmail.com

Irina S. Polikanova

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5323-3487>, e-mail: irinapolikanova@mail.ru

The concept of “free action” was introduced by L.S. Vygotsky to explain the driving forces of mental development. Using the method of reconstruction, we determined that the trinity of awareness (awareness – logicity – arbitrariness) in each mental function is transformed in the process of development into the trinity of reflection – motive – will, which represents “free action”. We investigated three properties of free action: reflection of the whole psyche in itself (permeation of triangular connections of mental functions); fulfillment of a dynamic function as a way of development; connection with neuropsychic and vegetative structures of the organism. Results: the contradictions between L.S.Vygotsky’s methodological reflection and our reconstruction of his ideas about psyche as a dynamic triangular network are highlighted; the regulatory function of free action is substantiated; the connection of free action with electrophysiological and vegetative parameters of the organism is established; the age limit of qualitative changes in free action is marked.

Keywords: cultural-historical psychology, triangular dynamic network of the psyche, free action, reflection, autonomic nervous system, heart rate variability, electrical activity of the brain.

Funding. The study was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (the research project 075-15-2024-526).

For citation: Sizikova T.E., Leonov S.V., Polikanova I.S. Free Action and its Psychophysiological Correlates. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200202>

Введение

Понятие «свободное действие» было введено Л.С. Выготским для разъяснения движущих сил развития психики. Данный теоретический конструкт имеет свои эмпирические подтверждения. Теоретическим методом исследования свободного действия как целого, по нашему мнению, является исследование его модальных свойств. В статье мы раскрываем три модальных свойства свободного действия: отражение в себе всей психики (пронизывание треугольных связей психических функций); выполнение динамической функции в качестве способа развития; связанность со структурами, не относящимися к природной сущности свободного действия, а выходящими за ее пределы и составляющими большее целое – связь с электрофизиологическими и вегетативными параметрами организма.

Исследуя свободное действие, мы исследуем единство мотива, воли, рефлексии, и это единство – не сумма этих составляющих, а нечто иное, которое может принимать более выраженный вид то воли, то мотива, то рефлексии, поэтому рассматривать необходимо шире, именно в рамках условий осуществления свободного действия в социальной ситуации.

Противоречия между методологической рефлексией Л.С. Выготского и реконструкцией его представлений о психике как динамической треугольной сети

Г.Г. Кравцов вспоминал как притчу один случай, связанный с прочтением работ Л.С. Выготского. Об Л.С. Выготском: «...кто-то из присутствовавших удивленно воскликнул: “Но ведь он же пишет просто и ясно, хорошим литературным языком”. “А вот в этом и есть главная трудность” – воскликнул Даниил Борисович [Эльконин] и пояснил: “Я вынужден насильственно себя останавливать после прочтения каждого абзаца, отходить от него, потом снова возвращаться и, читая второй раз, я обнаруживаю новый смысл, который раньше мне не открывался» [19, с. 21].

Реконструкцию взглядов Л.С. Выготского на психику как динамическое, развивающееся по определенным законам при определенных условиях, образование в человеке мы представили в наших работах [24–26], показали логику тройственных связей между психологическими функциями и раскрыли в динамической треугольной сети психики ее транс-

формационные процессы. Данная реконструкция вступает в противоречие с методологической рефлексией Выготского своих взглядов.

1. Выготский пишет не о сети, а о системе с системообразующим признаком: «В процессе развития все эти функции образуют сложную иерархическую систему, где центральной, или ведущей, функцией является развитие мышления, функция образования понятий» [9, с. 113]. При каждом изменении какой-либо психической функции, влияющим на другие функции, Выготский писал о подобной системе [10].

Если мы обратим внимание не на методологическую рефлексию, а на развертывание анализа, приведшему к выводу о системе, то встретимся с применением триединства как метода раскрытия связей взаимных влияний психических функций. Так, Выготский пишет: «Сближение памяти и внимания с интеллектом составляет самую существенную и отличительную черту переходного возраста. Из системы восприятия эти функции переходят в систему мышления» [9, с. 144]. Налицо тройственная, точнее треугольная связь: память—внимание—мышление, — память и внимание находят для своего развития мышление, в то же самое время мышление «ищет» на что повлиять. Подобное происходит с другими функциями.

2 Другое противоречие встроено в вышеизложенное противоречие. Выготский указывает, что он пишет о двойственных связях между психическими функциями, но текст его рассуждения движется в постепенном обозначении тройственных связей.

Л.С. Выготский изначально берет триединство «природа—психика—социальная среда» и в той или иной степени прописывает эти связи. Например, в своей работе «Педология подростка», постепенно складывая триединства и раскрывая связи между ними, Выготский, сам этого не обозначая, построил все триединства в виде сети, охватывающей содержание: природа—психика—культура + Я—Другой—среда + понимание действительности—понимание других—понимание себя + речь—общение—мышление в понятиях (логическое мышление) + мысль—речь—среда.

Если исходить из приведенных противоречий, вывод о равенстве системы и целого в представлениях Выготского был бы неверен. Анализ с помощью построения сети в большей степени соответствует работам Льва Семеновича. На него мы будем опираться, раскрывая трансформацию, происходящую в триединстве, получившем у Выготского название «свободное действие».

Роль свободного действия в треугольной динамической сети психики в качестве движущей силы развития

В своей работе «Природа свободного действия и рефлексия» [24] мы показали, что свободное действие есть триединство таких психических функций, как рефлексия, воля, мотив. Триединство складывается на ранних этапах развития человека. В трудах последователей культурно-исторической психоло-

гии раскрываются те или иные стороны, генезис и особенности отношений в триединстве: его диадах и каждом феномене [14; 27].

По Выготскому, произвольность, логичность и осознанность являются движущими силами развития психических функций в детском возрасте.

Из описания Выготским [9] процесса интеллектуализации функций можно выделить приобретение функциями новых качеств: 1) отделенность от элементарных, 2) логичность, 3) свобода как управляемость сознательной мыслью, т. е. произвольность. Соответственно — логичность и произвольность, как управление психической функцией с помощью сознательной мысли. Что в понимании Выготского сознательная мысль? Это мысль, оформленная в понятия, а оформление в понятия связано не только с сознательностью, но и осознанностью [9]. В описании связей мы не только встречаемся с триединством «речь (словесное мышление)—воля—самосознание», но и с тем, что триединству «осознанность—логичность—произвольность» Выготский выделяет роль регуляторного механизма, следовательно, пронизывающего и запускающего развитие всей психики. Выготский [6; 9; 11], раскрывая понятие развития, придает психическим функциям качественные характеристики, например, осознанное восприятие, логическое мышление, произвольное внимание и в то же время логическое восприятие, произвольное мышление, осознанное внимание и т. д., присваивая все три качества каждой функции.

Подобные изменения осуществляются в личности. Выготский пишет: «На основе рефлексии, на основе самосознания и понимания собственных процессов, возникают новые группы, новые связи этих функций между собой, и эти-то связи, возникающие на основе самосознания и характеризующие структуру личности, мы и называем ее третичными признаками» [9, с. 241]. «В этих новых связях, в этих третичных высших функциях нет ничего загадочного или таинственного, ибо, как мы видели, закон их построения заключается в том, что они суть перенесенные в личность психологические отношения, некогда бывшие отношениями между людьми» [9, с. 238].

С изменениями в личности связано изменение в триединстве «логичность—произвольность—осознанность», вращенного в сеть психических функций. Оно выделяется, сохраняя свою регулируемую функцию в качестве самостоятельной единицы анализа как триединство «рефлексия—мотив—воля», наделенное новым качеством — свободы и необходимости. «Развивается и складывается систематизированный, упорядоченный мир внутреннего сознания личности и возникает та особая форма необходимости, которую мы называем свободой воли» [9, с. 197—198], — пишет Выготский; и, следуя логике о целом, можно предположить, что свободой, как формой необходимости, обладает не только воля, но и рефлексия, и мотив. Свободное действие становится особой формой внутренней необходимости, регулируя развитие личности и интеллектуальных психических функций. Такую свободу Выготский, вслед за Спино-

зой, обозначает еще как познannую необходимость. Свободное действие, как единица в триангулярной сети психики, связывается с другими психическими функциями, такими как речь, сознание, поведение, понимание и др.

Для свободного действия необходимость очерчивается наличием противоречий. Выготский поддерживает мысль, высказанную Пиаже по поводу рефлексии, и, по нашему мнению, она верна в целом для свободного действия: «...только под давлением спора и возражений ребенок начинает пытаться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление» [9, с. 88]. Свободное действие развивается в противоречиях онтологического триединства «природа—психика—культура» и гносеологического «Я—Другой—социальная среда».

Связь триединства «рефлексия—мотив—воля» с электрофизиологическими и вегетативными параметрами организма

Выготский не признает физиологического параллелизма и сурово критикует его сторонников. В то же самое время не логично было бы, исходя из методологического основания о целом и единстве, обходить стороной связь деятельности мозга и психических функций. Выготский говорит о коррелятах, т. е. о наличии связи, взаимно влияющей. Так, о мышлении в понятиях, которое для него является центральным в происходящих изменениях в подростковый период он пишет: «Разумеется, мышление в понятиях имеет свой *коррелят* в мозговых функциях, но этот коррелят заключается в хроногенном синтезе, в сложном временном сочетании и объединении ряда функций, которые в основном характеризуются двумя моментами. Во-первых, <...> в структуре мозга и в системе его основных функций даны возможности, условия возникновения и образования высших синтезов. Во-вторых, хроногенный синтез отличает то, что отличает части, сумму элементов от целого, от структуры. С точки зрения физиологии, именно не одна основная функция мозга в виде торможения, возбуждения и т. п., но множество различных функций в сложном сочетании и объединении, в сложной временной последовательности лежит в основе образования понятий» [9, с. 178—179]. Развитие высших психических функций Выготский начинает анализировать со слов: «Развитие высших психических функций в переходном возрасте обнаруживает чрезвычайно ясно и отчетливо основные закономерности, характеризующие процессы развития нервной системы и поведения» [9, с. 111].

Движение мысли Л.С. Выготского осуществляется в триединстве «организм—психика—культура». «Поскольку органическое развитие совершается в культурной среде, постольку оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс. Развитие речи у ребенка может служить хорошим примером слияния двух планов развития — натурального и культурного» [9, с. 22]. И только при поражениях, считает Л.С. Выготский, обнаженно обнаружи-

вают себя механизмы организма, образующие сплав с психикой и через ее опосредование с культурой.

Проведенные нами исследования [17; 31] были направлены на изучение возрастных особенностей влияния процесса рефлексии на центральную и периферическую нервную системы. В качестве стимульного материала использовалась проективная методика «Методика имагинально-рефлексивного ресурса» (МИРР, Сизикова Т.Э.) в выполнении заданий которой достижение результата возможно только при совершении свободного действия [21].

1. Результаты электрофизиологического исследования показали, что у взрослых испытуемых (старше 22 лет) после акта свободного действия наблюдается творческая активность и направленность «во вне», характеризующаяся снижением мощности в нижней полосе тета-ритма (4—5,5 Гц), увеличением мощности в верхней полосе тета-ритма (7—8 Гц), а также увеличением мощности в нижней полосе альфа-ритма (8—9,5 Гц) и бета-ритма (14—20 Гц). У более молодых испытуемых (от 18 до 21 года) основные изменения характеризуются увеличением мощности только нижнего альфа-ритма (8—9,5 Гц), что связано с активностью интеллектуальной деятельности и процессами внимания, направленными во вне, а не внутрь себя [31].

Эти результаты не противоречат исследованиям [28—30; 32] показывающим: 1) что процессы рефлексии Я и Других в молодом возрасте в большей степени задействуют аффективную и когнитивную системы, связанные с сетью пассивного режима работы мозга (СПРРМ) (англ. «default mode network»), а у взрослых реакция в медиальной префронтальной коре (МПФК) менее выражена, что свидетельствует о меньшей эмоциональной вовлеченности в процессы рефлексии; 2) что у детей (11—14 лет) активация в МПФК при самореференции (одном из аспектов рефлексии) значительно сильнее, чем у взрослых (23—30 лет); 3) что у детей и взрослых область МПФК более активирована во время атрибутирования фраз относительно себя, чем при описании других людей; 4) медиальная задняя теменная кора (МЗТК) более активирована при атрибутировании фраз относительно других людей и социума, у взрослых доминирует задняя часть предклинья (posterior precuneus), тогда как у детей доминирует передняя часть предклинья (anterior precuneus) и задняя поясная кора (posterior cingulate). Аналогичные результаты были обнаружены и Хатертон с коллегами [28]. Они обнаружили повышенную активность в МПФК во время прямой самооценки по сравнению с размышлениями о чертах, которыми обладает лучший друг [28]. Авторы делают вывод, что нейронные корреляты Я остаются различными для близких и не близких людей.

2. В другой части исследования мы изучали влияние акта свободного действия на баланс вегетативной нервной системы (ВНС) у взрослых людей с учетом возрастных особенностей и полноты развития рефлексии [17].

Наши результаты показали, что более молодые испытуемые характеризуются большей чувстви-

тельностью ВНС и более резкими изменениями параметров variability сердечного ритма (ВСР) по сравнению с более взрослыми. Основные сдвиги баланса вегетативной регуляции после прохождения данной методики связаны с возрастанием парасимпатического компонента в обеспечении адапционных реакций организма.

Данные результаты согласуются с исследованиями [16; 18; 28] показывающими, что к взрослому возрасту префронтальная кора, отвечающая за эмоциональную регуляцию и контроль импульсов, достигает полной зрелости. Это позволяет взрослым лучше регулировать свои эмоции и реакции, что приводит к более стабильным вегетативным показателям [16].

Принципиальной новизной полученных нами результатов является подтверждение возрастной психологической границы качественных изменений рефлексии на уровне центральной и периферической нервных систем.

Психологические качественные изменения рефлексии ранее были представлены в наших работах [21; 22]. Анализ экспериментальных данных привел к выводу о возрастной границе 22 лет как переходной к новым качественным изменениям в развитии треугольной динамической сети модальностей рефлексии. До 22 лет у молодых людей в рефлексии наблюдалась склонность к искажениям в рефлексии. Была выявлена «правосторонняя асимметрия по шкалам направленностей рефлексии на «системность» <...>, «творчество» <...>, «дедуктивный способ переработки информации» <...>, «прогрессивная направленность рефлексии» <...>, механизм «рефлексия—мотив—воля» <...> и левосторонняя асимметрия по шкале «направленность рефлексии на фрагментарность» [21, с. 84]. После 22 лет испытуемые при выполнении трех методик (опросник «Фокус рефлексии» Т.Э. Сизиковой; «Методика диагностики рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой; «Дифференциальный тест рефлексивности» (ДТР) Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина), диагностирующих развитие рефлексии, показали результаты, наиболее приближенные к адекватной рефлексии.

Таким образом, полученные результаты психологических и психофизиологических исследований, на

основе представлений о психике как целом и ее регулирующем механизме «свободное действие», представляющее собой единство «рефлексия—мотив—воля» и его коррелятов на уровне центральной и периферической нервных систем, позволяют утверждать о качественном изменении психики, вызванном качественными изменениями в свободном действии, инициируемыми изменениями в рефлексии.

Проведенные нами исследования способствуют уточнениям особенностей реакции на объяснения действий других в рефлексии социального окружения в зависимости от возраста, представленных в работах других ученых [1; 2; 12; 13; 18]. Исследования свидетельствуют, что в молодом возрасте наблюдается более сильная вегетативная реакция при рефлексии, направленной на Другого, во взрослом возрасте вегетативная реакция более стабильна. Процесс рефлексии во взрослом возрасте связан с более глубокой проработкой на электрофизиологическом уровне. Эти данные важны для понимания развития эмоциональной регуляции и рефлексии в онтогенезе, роли свободного действия в управлении эмоциями.

Заключение

1. Методологическая рефлексия Л.С. Выготского собственных воззрений (построение системы) имеет рассогласование с логикой его текста (треугольная сеть), раскрывающего психологию развития высших психических функций и личности.

2. Свободное действие, представляющее собой триединство «рефлексия—мотив—воля» является регуляторным, его генезис связан с трансформацией врожденного в психические функции триединства осознанности, логичности и произвольности.

3. Свободное действие, регулирующее динамику психики от натурального к культурному состоянию, имеет корреляты на уровне центральной и периферической нервных систем.

4. Психологические и психофизиологические границы качественных изменений в свободном действии в юношеском возрасте совпадают на границе 22 лет.

Литература

1. Бобков Г.С. Оценка функционального состояния сердечно-сосудистой системы у лиц юношеского возраста на фоне разных форм обучения // Современные вопросы биомедицины. 2023. Том 7. №. 1. С. 31–36. DOI:10.51871/2588-0500_2023_07_01_3
2. Воронкова Г. Роль эмоций в общении подростков // Психология развития и стагнации личности в рамках современного общества. 2014. С. 43–47.
3. Воронова, Н.В., Климова, Н.М., Менджеруцкий, А.М. Анатомия ЦНС: учеб. пособие для студ. вузов. Москва: Аспект Пресс, 2005.
4. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. № 4. С. 5–18.

References

1. Bobkov G.S. Otsenka funktsional'nogo sostoyaniya serdechno-sosudistoi sistemy u lits yunosheskogo vozrasta na fone raznykh form obucheniya [Assessment of the functional state of the cardiovascular system in adolescents on the background of different forms of training]. *Sovremennye voprosy biomeditsiny* [Modern issues of biomedicine], 2023. Vol. 7, no. 1, pp. 31–36. DOI:10.51871/2588-0500_2023_07_01_3 (In Russ.).
2. Voronkova G. Rol' emotsii v obshchenii podrostkov [Role of emotions in Adolescents' communication]. *Psikhologiya razvitiya i stagnatsii lichnosti v ramkakh sovremennogo obshchestva* [Psychology of development and stagnation of personality within the framework of modern society], 2014, pp. 43–47. (In Russ.).

5. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР. 1960. 500 с.
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
7. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика. 1983. 368 с.
8. *Выготский Л.С.* Память и ее развитие в детском возрасте: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика. 1982. 504 с.
9. *Выготский Л.С.* Педология подростка. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
10. *Выготский Л.С.* Проблема возраста: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
11. *Выготский Л.С.* Проблема воли и ее развитие в детском возрасте: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
12. *Дубровинская Н.В.* Психофизиологическая характеристика подросткового возраста // Физиология человека. 2015. Том 41. № 2. С. 113–122. DOI:10.7868/S013116461502006X
13. *Захарова Н.Ю., Михайлов В.П.* Физиологические особенности вариабельности ритма сердца в разных возрастных группах // Вестник аритмологии. 2003. № 31. С. 37–40.
14. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401
15. *Поликанова И.С., Леонов С.В., Семенов Ю.И., Якушина А.А., Клименко В.А.* Психологические и психофизиологические механизмы обучения двигательным навыкам // Сибирский психологический журнал. 2021. № 82. С. 54–81. DOI:10.17223/17267080/82/4
16. *Первичко Е. И.* Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход // Национальный психологический журнал. 2014. №. 4(16). С. 13–22. DOI:10.11621/prj.2014.0402
17. *Поликанова И.С., Сизикова Т.Э.* Влияние рефлексии на динамику показателей вариабельности сердечного ритма в период взрослости // Сибирский психологический журнал (в печати).
18. *Рахимкулова А.С.* Нейропсихологические особенности подросткового возраста, влияющие на склонность к рисковому и суицидальному поведению // Суицидология. 2017. Том 8. №. 1(26). С. 5–61.
19. *Рубцов В.В., Лекторский В.А., Эльконин Б.Д., Асмолов А.Г., Кудрявцев В.Т., Фрумэн И.Д., Громько Ю.В., Болотов В.А., Лазарев В.С., Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е., Цукерман Г.А., Уразалиева Г.К., Ковалева Т.М.* От совместного действия – к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 5–30. DOI:10.17759/chp.2018140301
20. *Сизикова Т.Э.* «Единица анализа» Л. С. Выготского и «модальность» Н. Гартмана // Сибирский психологический журнал. 2022. № 85. С. 6–34.
21. *Сизикова Т.Э.* Рефлексивное психологическое консультирование: [в 3 ч. монография]. Ч. 3. Практика
3. *Voronova, N.V., Klimova, N.M., Mendzherickii, A.M.* Anatomiya TsNS: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov [Anatomy of the CNS: Textbook for university students]. Moskva: Publ. Aspects Press, 2005. (In Russ.).
4. *Vygotskii L.S.* Problema kul'turnogo razvitiya rebenka [Problem of cultural development of the child]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psihologiya* [Vestn. Mosk. un-sta. Ser. 14, Psychology], 1991, no. 4, pp. 5–18. (In Russ.).
5. *Vygotskii L.S.* Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii [Development of higher mental functions]. Moscow: APN RSFSR, 1960. 500 p. (In Russ.).
6. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech'. Sbranie sochinenii: V 6-ti t. Vol. 2. Problemy obshchei psikhologii [Thinking and speech. Collected Works. Problems of General Psychology]. Davydov V.V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
7. *Vygotskii L.S.* Osnovy defektologii. Sbranie sochinenii: v 6 t. Vol. 5. Osnovy defektologii [Fundamentals of defectology]. Vlasova T.A. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
8. *Vygotskii L.S.* Pamyat' i ee razvitie v detskom vozraste. Sbranie sochinenii: V 6-ti t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Memory and its development in childhood. Collected Works: In 6 vol. Vol. 2. Problems of General Psychology]. Davydova V.V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
9. *Vygotskii L.S.* Pedologiya podrostrka. Sbranie sochinenii. V 6-ti t. Vol. 4. Detskaya psikhologiya [Pedology of the adolescent. Collected Works]. V 6-ti t. Vol. 4. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. El'konina D.B. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
10. *Vygotskii L.S.* Problema vozrasta. Sbranie sochinenii [The problem of age. Collected Works]. V 6-ti t. Vol. 4. Detskaya psikhologiya [Child psychology] / El'konina D.B. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
11. *Vygotskii L.S.* Problema voli i ee razvitie v detskom vozraste. Sbranie sochinenii [The problem of will and its development in childhood. Collected Works]: V 6-ti t. Vol. 2. Problemy obshchei psikhologii [Problems of General Psychology]. Davydova V. V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
12. *Dubrovinskaya N.V.* Psihofiziologicheskaya karakteristika podrostrkovogo vozrasta [Psychophysiological characteristics of adolescence]. *Fiziologiya cheloveka* [Human Physiology], 2015. Vol. 41, no. 2, pp. 113–122. DOI:10.7868/S013116461502006X (In Russ.).
13. *Zaharova N.Yu., Mikhailov V.P.* Fiziologicheskie osobennosti variabel'nosti ritma serdca v raznyh vozrastnyh gruppah [Physiological features of heart rate variability in different age groups]. *Vestnik aritmologii* [Vestnik arrhythmologii], 2003, no. 31, pp. 37–40. (In Russ.).
14. *Kravtsov G.G., Kravtsova E. E.* Kul'turno-istoricheskii podkhod k voprosam obrazovaniya [Cultural-historical approach to the issues of education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol.16, no. 4, pp. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401 (In Russ.).
15. *Polikanova I.S., Leonov S.V., Semenov Yu.I., Yakushina A.A., Klimenko V.A.* Psihologicheskie i psihofiziologicheskie mekhanizmy obucheniya dvigatel'nym navykam [Psychological and psychophysiological mechanisms of learning motor skills]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2021, no. 82, pp. 54–81, DOI:10.17223/17267080/82/4 (In Russ.).
16. *Pervichko E.I.* Strategii regulyatsii emotsii: protsessual'naya model' Dzh. Grossa i kul'turno-deyatelnostnyi podkhod [Strategies of emotion regulation: the procedural model of J. Gross and cultural-activity approach].

рефлексивного психологического консультирования // Новосибир. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. 518 с.

22. Сизикова Т.Э., Дураченко О.А. Психодиагностические методы рефлексии как метод развития рефлексии. Часть 1 // Вестник Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 3(46). С. 81–86.

23. Сизикова Т.Э., Дураченко О.А. Психодиагностические методы рефлексии как метод развития рефлексии. Часть 2 // Вестник Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 4(46). С. 86–91.

24. Сизикова Т.Э., Кудрявцев В.Т. Природа свободного действия и рефлексия // Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках: Международный Конгресс, 15–17 ноября 2022 г. / Под ред. Т.Э. Сизиковой, Г.С. Чеснаковой, Министерство просвещения Российской Федерации. Новосибирск: НГПУ, 2022. С. 275–289.

25. Сизикова Т. Э., Кудрявцев В.Т. Схема теории Льва Выготского. Часть I // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 9–17. DOI:10.17759/chp.2023190202

26. Сизикова Т.Э., Кудрявцев В.Т. Схема теории Льва Выготского. Часть 2 // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 23–29. DOI:10.17759/chp.2023190303

27. Эльконин Б.Д. Соотношение мотива и способа в актах развития действия // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 10–15. DOI:https://doi.org/10.17759/chp.2024200103

28. Heatherton T.F., Wyland C.L., Macrae C.N., Demos K.E., Denny B.T., Kelley W.M. Medial prefrontal activity differentiates self from close others // Social cognitive and affective neuroscience. 2006. Vol. 1. №. 1. P. 18–25. DOI:10.1093/scan/nsl001

29. Pfeifer J.H., Masten C.L., Borofsky L.A., Dapretto M., Fuligni A.J., Lieberman M.D. Neural correlates of direct and reflected self-appraisals in adolescents and adults: When social perspective-taking informs self perception // Child development. 2009. Vol. 80. № 4, P. 1016–1038. DOI:10.1111/j.1467-8624.2009.01314.x

30. Sebastian C., Burnett S., Blakemore S. J. Development of the self-concept during adolescence // Trends in cognitive sciences. 2008. Vol. 12. №. 11. P. 441–446. DOI:10.1016/j.tics.2008.07.008

31. Sizikova T.E., Polikanova I.S. L.S. Vygotsky's understanding of reflection and a study of its influence on the electrophysiological activity of the brain // Culture and Education (in the press)

32. Spreng R.N., Grady C.L. Patterns of brain activity supporting autobiographical memory, prospection, and theory of mind, and their relationship to the default mode network // Journal of cognitive neuroscience. 2010. Vol. 2. № 6. P. 1112–1123. DOI:10.1162/jocn.2009.21282

Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal], 2014, no. 4 (16), pp. 13–22. DOI:10.11621/npj.2014.0402 (In Russ.).

17. Polikanova I.S., Sizikova T.E. Vliyanie refleksii na dinamiku pokazatelei variabel'nosti serdechnogo ritma v period vzroslosti [Influence of reflexion on the dynamics of heart rate variability in adulthood]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal] (v pechati). (In Russ.).

18. Rahimkulova A.S. Neiropsikhologicheskie osobennosti podrostkovogo vozrasta, vliyayushchie na sklonnost' k riskovomu i suitsidal'nomu povedeniyu [Neuropsychological features of adolescence, affecting the propensity to risky and suicidal behavior]. *Suitsidologiya* [Suicidology], 2017. Vol. 8, no. 1 (26), pp. 52–61. (In Russ.).

19. Rubtsov V.V., Lektorskii V.A., El'konin B.D., Asmolov A.G., Kudryavtsev V.T., Frumin I.D., Gromyko Yu.V., Bolotov V.A., Lazarev V.S., Kravtsov G.G., Kravtsova E.E., Tsukerman G.A., Urazalieva G.K., Kovaleva T.M. Ot sovmestnogo deistviya – k konstruirovaniyu novykh sotsial'nykh obshchnostei: Sovmestnost'. Tvorchestvo. Obrazovanie. Shkola (Kruglyi stol metodologicheskogo seminaru pod rukovodstvom V.V. Rubtsova, B.D. El'konina) [From joint action – to the construction of new social communities: Jointness. Creativity. Education. School (Round table of the methodological seminar under the leadership of V.V. Rubtsov, B.D. Elkonin)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 5–30. DOI:10.17759/chp.2018140301 (In Russ.).

20. Sizikova T.E. “Edinica analiza” L.S. Vygotskogo i “modal'nost'” N. Gartmana [“Unit of analysis” by L.S. Vygotsky and “modality” by N. Hartmann]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2022, no. 85, pp. 6–34. (In Russ.).

21. Sizikova T.E. Refleksivnoe psikhologicheskoe konsul'tirovanie [Reflexive psychological counseling]: [v 3 ch. monografiya]. CH. 3. Praktika refleksivnogo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya. Novosib. gos. ped. un-t. Novosibirsk: NGPU, 2018. 518 p. (In Russ.).

22. Sizikova T.E., Durachenko O.A. Psikhodiagnosticheskie metody refleksii kak metod razvitiya refleksii. Chast' 1 [Psychodiagnostic methods of reflexion as a method of reflexion development. Part 1]. *Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki* [Bulletin of P.G. Demidov Yaroslavl State University. Series Humanities], 2018. Vol. 46, no. 3, pp. 81–86. (In Russ.).

23. Sizikova T.E., Durachenko O.A. Psikhodiagnosticheskie metody refleksii kak metod razvitiya refleksii. Chast' 2 [Psychodiagnostic methods of reflexion as a method of reflexion development. Part 2]. *Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki* [Bulletin of P.G. Demidov Yaroslavl State University. Series Humanities], 2018. Vol. 46, no. 4, pp. 86–91. (In Russ.).

24. Sizikova T.E., Kudryavtsev V.T. Priroda svobodnogo deistviya i refleksiya [Nature of free action and reflexion]. V sbornike: L. S. Vygotskii i A.R. Luriya: kul'turno – istoricheskaya psikhologiya i voprosy tsifrovizatsii v sotsial'nykh praktikakh. Mezhdunarodnyj Kongress, 15–17 noyabrya 2022 g. Pod red. T.E. Sizikovoi, G.S. Chesnakovoi, Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii, Novosibirsk: NGPU, 2022, pp. 275–289. (In Russ.).

25. Sizikova T.E., Kudryavtsev V.T. Skhema teorii L'va Vygotskogo. Chast' I [Scheme of Lev Vygotsky's theory. Part I]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 9–17. DOI:10.17759/chp.2023190202 (In Russ.).

26. Sizikova T.E., Kudryavtsev V.T. Skhema teorii L'va Vygotskogo. Chast' 2 [Scheme of Lev Vygotsky's theory.

Part 2]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 23–29. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2023190303

27. El'konin B.D. Sootnoshenie motiva i sposoba v aktakh razvitiya deistviya [Correlation of motive and method in acts of action development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 10–15. DOI:10.17759/chp.2024200103

28. Heatherton T.F., Wyland C.L., Macrae C.N., Demos K.E., Denny B.T., Kelley W.M. Medial prefrontal activity differentiates self from close others. *Social cognitive and affective neuroscience*, 2006. Vol. 1, no. 1, pp. 18–25. DOI:10.1093/scan/nsl001

29. Pfeifer J.H., Masten C.L., Borofsky L.A., Dapretto M., Fuligni A.J., Lieberman M.D. Neural correlates of direct and reflected self-appraisals in adolescents and adults: When social perspective-taking informs self perception. *Child development*, 2009. Vol. 80, no. 4, pp. 1016–1038, DOI:10.1111/j.1467–8624.2009.01314.x

30. Sebastian C., Burnett S., Blakemore S.J. Development of the self-concept during adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 2008. Vol. 12, no. 11, pp. 441–446, DOI:10.1016/j.tics.2008.07.008

31. Sizikova T.E., Polikanova I.S. L.S. Vygotsky's understanding of reflection and a study of its influence on the electrophysiological activity of the brain. *Culture and Education* (in the press)

32. Spreng R.N., Grady C.L. Patterns of brain activity supporting autobiographical memory, prospection, and theory of mind, and their relationship to the default mode network. *Journal of cognitive neuroscience*, 2010. Vol. 22, no. 6, pp. 1112–1123. DOI:10.1162/jocn.2009.21282

Информация об авторах

Сизикова Татьяна Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Леонов Сергей Владимирович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-9649>, e-mail: svleonov@gmail.com

Поликанова Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5323-3487>, e-mail: irinapolikanova@mail.ru

Information about the authors

Tatyana E. Sizikova, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Sergey V. Leonov, PhD in Psychological Sciences, Senior Researcher, Laboratory of Psychology of Childhood and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-9649>, e-mail: svleonov@gmail.com

Irina S. Polikanova, PhD in Psychological Sciences, Senior Researcher, Laboratory of Psychology of Childhood and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5323-3487>, e-mail: irinapolikanova@mail.ru

Получена 25.04.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 25.04.2024

Accepted 19.06.2024

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
CLINICAL PSYCHOLOGY

Психологическая структура дефекта как основание психологической помощи детям с отклонениями в развитии

А.М. Поляков

Белорусский государственный университет (БГУ), г. Минск, Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

В статье анализируется понятие «психологическая структура дефекта» в контексте его применения для проектирования психологической помощи ребенку с отклонениями в развитии. Раскрывается потенциал данного понятия для выявления индивидуальных характеристик аномального психического развития. Психологическая структура дефекта определяется как совокупность ядерных нарушений психики, выступающих основанием для возникновения всего спектра частных проявлений аномального развития ребенка, а также реакция на них субъекта. Выделены объективный и субъективный типы реагирования личности. Первый раскрывает изменения функций психики, второй — переживания субъекта по поводу дефекта, включающие отношение к дефекту, эмоционально-чувственный и поведенческий компоненты. Реакция субъекта на дефект отражает циклический характер формирования структуры дефекта. Она может как поддерживать существование ядерного дефекта и порождать дефекты более высокого порядка (дисфункциональный цикл), так и способствовать их преодолению (эволюционный цикл).

Ключевые слова: аномальное развитие, психологическая структура дефекта, психологическая диагностика отклонений в развитии, психологическая коррекция.

Благодарности. Автор благодарит за обсуждение статьи Е.С. Слепович.

Для цитаты: Поляков А.М. Психологическая структура дефекта как основание психологической помощи детям с отклонениями в развитии // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200203>

Psychological Structure of the Defect as a Basis for Psychological Assistance to Children with Developmental Deviations

Alexey M. Polyakov

Belarusian State University, Minsk, Belarus
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

The concept of “psychological structure of a defect” is analyzed in the context of its use for designing psychological assistance for a child with developmental disabilities. The potential of this concept is revealed for identifying individual characteristics of abnormal mental development. The psychological structure of the defect is defined as a set of nuclear mental anomalies that serve as the basis for the emergence of the entire spectrum of particular manifestations of the child’s abnormal development, as well as the agent’s

reaction to them. Two types of personality response are identified — objective and subjective. The first reveals changes in mental functions, the second reveals the agent's experiences about the defect, including the attitude towards the defect, emotional-sensory and behavioral components. The agent's reaction to the defect reflects the cyclical nature of the formation of the structure of the defect. It can both support the existence of the nuclear defect, generate defects of a higher order (dysfunctional cycle) and facilitate overcoming them (evolutionary cycle).

Keywords: abnormal development, psychological structure of the defect, psychological diagnosis of abnormal development, psychological correction.

Acknowledgements. The author is grateful to E.S. Slepovich for the feedback.

For citation: Polyakov A.M. Psychological Structure of the Defect as a Basis for Psychological Assistance to Children with Developmental Deviations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200203>

Проблема исследования

При анализе аномального психического развития особое значение имеет выделение не только общих для разных типов развития закономерностей, но и специфических, присущих конкретному типу развития (например, задержке психического развития) или даже развитию конкретного ребенка. Если решение первой задачи требует обнаружения универсальных характеристик и механизмов развития, присущих всем типам отклоняющегося развития, то решение второй напрямую связано с понятием «психологическая структура дефекта». Выделение общих и специфических закономерностей имеет существенное значение для качественной (а не количественной) дифференциальной диагностики, а также, что особенно важно, для проектирования индивидуально ориентированной психологической и психолого-педагогической помощи детям и подросткам с проблемами развития. Именно учет таких закономерностей и психологической структуры дефекта позволяет определить принципы взаимодействия с ребенком, которое будет способствовать его психическому развитию [5; 6; 8; 9; 10; 12; 14; 15]. Несмотря на важность данных категорий для оказания помощи детям и подросткам, они крайне редко используются в практике психологической диагностики и коррекции отклонений в развитии [8].

На проблему общих закономерностей аномального развития обратил внимание еще Л.С. Выготский [1; 2]. Например, в качестве самой общей такой закономерности он отмечал нарушение взаимодействия с окружающими людьми, которое наблюдается при всех типах отклоняющегося развития. Он также указывал на иерархичность нарушений, описывая понятие психологической структуры дефекта.

В дальнейшем, опираясь на труды Л.С. Выготского, В.И. Лубовский на основании имеющихся в специальной психологии эмпирических исследований описал ряд других общих закономерностей аномального развития [5–9]. К ним он отнес нарушения словесного опосредствования при образовании новых связей; меньшую скорость приема и переработки сенсорной

информации и меньший объем информации, запечатляемой и сохраняющейся в памяти; недостатки развития произвольных движений; повышенную утомляемость; замедленный темп психического развития.

В то же время В.И. Лубовский, И.А. Коробейников и С.М. Валявко указывают на важность выявления специфических закономерностей аномального развития, раскрывающих качественные особенности конкретного типа развития [8; 9]. Данная проблема более или менее успешно решалась применительно к отдельным категориям детей с опорой на понятие психологической структуры дефекта. Так, были описаны структуры дефекта при умственной отсталости, задержке психического развития, раннем детском аутизме, нарушениях зрения и слуха [1; 4–9; 15; 16].

Обращение к понятию психологической структуры дефекта как инструменту психологической диагностики побуждает нас видеть отклонения в развитии не как рядоположенные симптомы, а как имеющие определенную иерархию, в которой, согласно, Л.С. Выготскому, первичный дефект непосредственно связан с органическим повреждением или дисфункцией [1]. Например, повреждение улитки слухового анализатора непосредственно связано с нарушениями слухового восприятия. Дефект второго порядка связан с первичным дефектом (в данном примере — нарушения развития устной речи). Однако эта связь уже менее жесткая и зависит от различных социальных условий. На формирование дефектов третьего и т. д. порядков распространяется та же закономерность — чем выше порядок дефекта, тем он менее предопределен биологическими факторами и тем в большей мере зависит от взаимодействия ребенка с окружающими. Как отмечает В.В. Лебединский, дефекты высокого порядка менее жестко связаны с конкретным типом отклоняющегося развития и менее специфичны для него [4].

Следует обратить внимание на то, что для решения проблемы оказания практической помощи ребенку особое значение имеет другое понимание психологической структуры дефекта — как понятия, раскрывающего специфику и механизмы развития конкретного ребенка [8; 9; 12; 15]. Однако в чем за-

ключается данное понятие? Следует ли нам скорректировать представления о психологической структуре дефекта, рассматриваемого применительно к отдельно взятому ребенку, а не клиническому диагнозу? Какие возможности такое понимание термина нам предоставляет для решения практических задач?

Ядерное нарушение в структуре дефекта

Понимание психологической структуры дефекта, отражающей отклонения в формировании психики отдельно взятого ребенка, позволяет подобрать конкретные пути помощи с учетом уникальной специфики его развития [8; 14]. Так, например, В.И. Лубовский отмечает, что в одних случаях слабовидящий ребенок может опираться преимущественно на осязание, а ребенок, определенный как незрячий, — использовать остаточное зрительное восприятие [5]. В этом контексте автор говорит об особом способе взаимодействия с окружающей средой. У ребенка с СДВГ в одном случае проблемы поведения связаны с незрелостью механизмов обработки кинестетической информации, а в другом — с проблемами формирования детско-родительских отношений и незрелостью социальных мотивов. Для нас важно понимание того, что психологические характеристики взаимодействия с миром и характеристики психического развития у детей и подростков, имеющих один и тот же клинический диагноз, могут быть совершенно разные. Несомненно, это имеет принципиальное значение для определения стратегии и тактики психолого-педагогической помощи конкретному ребенку. В дальнейшем мы будем использовать последнее значение термина — «психологическая структура дефекта», т. е. применять его к анализу развития *конкретного* ребенка, а не клинически определяемого *типа* развития.

В этом контексте важно обратить внимание еще на одну проблему в определении психологической структуры дефекта. Она касается термина «первичный дефект», который, как уже отмечалось, напрямую связан с органическим нарушением [1]. Однако на практике определить органическое повреждение далеко не всегда представляется возможным. В особенности это касается легких, пограничных, состояний и типов аномального развития. Кроме того, множество вариантов аномального развития вовсе не имеют в своей основе органического повреждения, а обусловлены исключительно социальными факторами, либо вызваны их сочетанным действием (например, задержка психического развития психогенного или соматогенного происхождения). В этих случаях нам представляется правомерным говорить не столько о первичном дефекте, сколько о *ядерном нарушении* психики, лежащем в основе всего многообразия частных проявлений аномального развития конкретного ребенка [15]. Зачастую невозможно определить связь ядерного дефекта с органическим или функциональным повреждением мозга.

Выявление ядерного дефекта в ходе психодиагностического обследования предполагает каче-

ственный анализ характеристик взаимодействия ребенка с другими людьми и способов решения различных задач. Ядерный дефект обнаруживает себя в большинстве действий ребенка либо лежит в их основе. Например, слабость анализа чувственно воспринимаемых характеристик объекта может проявляться у ребенка 7 лет в проблемах овладения чтением (медленном послоговом чтении), усвоении образа буквы и трудностях аккуратного письма, неспособности сложить узор из кубиков Кооса, осуществить фонематический анализ слова, вычленив элементы сложного движения (недостаточная дифференцированность движений) или правильной позы (например, правильно держать ручку) и мн. др. Вторично за ядерным дефектом могут возникнуть трудности понимания прочитанного, проблемы речевой коммуникации, взаимодействия со сверстниками в подвижных играх, произвольной регуляции и др. Определение в этом случае исходного органического нарушения крайне затруднительно, да и не имеет особого смысла. В то же время выделение ядерного дефекта позволяет организовать психологическую и педагогическую помощь в соответствии с особенностями развития ребенка. Она может быть направлена либо на преодоление ядерного нарушения, либо на его обход и задействование сохранных сторон психики, либо на изменение отношения к нему, либо на сочетанное использование первого, второго и третьего в зависимости от специфики аномалии развития. Данное понимание структуры дефекта в очередной раз подчеркивает значимость качественной психологической диагностики, основанной не столько на оценке специалистом скорости и результативности выполнения тестовых заданий, сколько на содержательном анализе того, как действует ребенок, и соединении результатов такого анализа в целостную картину.

Объективный тип реагирования на дефект

Второй аспект пересмотра понятия «психологическая структура дефекта» в связи с его использованием для углубленной психологической диагностики аномального развития ребенка затрагивает возможные пути формирования дефектов более высокого порядка. Л.С. Выготский отмечал значимость понимания нами не только исходной проблемы, с которой ребенок столкнулся в своем развитии, но и того, как личность на нее реагирует [1]. Важно, что такая реакция не является предопределенной самим первичным дефектом, а связана с характером социального взаимодействия. Для описания возможного реагирования личности на дефект Л.С. Выготский обращается к понятию гиперкомпенсации. В дальнейшем для специальной психологии идея формирования дефектов второго, третьего и т. д. порядков стала общим местом; их появление стало рассматриваться как нечто само собой разумеющееся и утратило характер научной проблемы. Однако действительно ли дефекты высокого порядка возникают «автоматически»?

Каковы возможные реакции личности на ядерный дефект? Можно ли построить некоторую типологию таких реакций? Каковы условия формирования и изменения типа реагирования? Ответы на эти вопросы крайне важны для оказания психологической и педагогической помощи детям и подросткам с отклонениями в развитии, поскольку сам ядерный дефект — это лишь одна из характеристик личности, а ее социализация и качество жизни определяются в конечном счете именно тем, как она отреагирует на эту характеристику.

На наш взгляд, можно выделить два типа реакции личности на дефект (проблему развития) — объективный и субъективный.

Объективный тип реагирования — это изменения работы психики (функций, поведения, регуляторных механизмов, мотивации, связей между компонентами психики) под влиянием дефекта более низкого порядка. Мы можем выделить три варианта таких изменений:

а) *усиление характеристик* одних функций под влиянием других: повышение двигательной активности при сниженной кинестетической чувствительности; развитие гипертрофированного интереса к неодушевленным объектам, предметной сфере (например астрономии) при проблемах социального взаимодействия; опережающее развитие формально-логического мышления при недостатке способности к сопереживанию; усиление механической памяти при трудностях социальной адаптации и др.;

б) *ослабление характеристик* одних функций под влиянием других: замедление скорости распознавания предметов в процессе зрительного восприятия у неслышащих людей; снижение учебной мотивации при системных речевых нарушениях или трудностях зрительного анализа объектов; незрелость произвольного контроля действий на фоне повышенного эмоционального возбуждения или искажении отношений с другими людьми при некоторых нарушениях поведения и др.;

в) *несвойственное возрасту изменение соотношения психических функций* (их иерархических отношений): усиление роли механической памяти при неспособности осмыслить изучаемый материал в школьном возрасте; доминирование аффективной регуляции поведения над словесной; зависимость эмоций и поведения от воспринимаемого поля, а не от собственных целей и смысловой регуляции, начиная со старшего дошкольного возраста и др.

В целом, объективный тип реагирования на дефект определяет изменения *способов* действий человека. Такие изменения призваны помочь социализироваться и адаптироваться к окружающему миру. Так, например, трудности понимания прочитанного при дислексии могут приводить к чрезмерной сосредоточенности ребенка на внешней стороне чтения, на декодировании графем в фонемы. Проблемы в овладении моторной стороной речи могут привести к отказу ребенка от использования активной речи в общении с другими людьми и преобладания невербальной коммуникации. В то же время

изменение способа действия не всегда носит негативный с точки зрения развития психики характер. Так, недостатки механической памяти могут спровоцировать использование приемов осмысления и логической организации материала при решении задач на запоминание. Трудности автоматизации действий и серийной организации движений могут способствовать появлению выраженного стремления произвольно контролировать их. Таким образом, объективный тип реагирования, изменяя способы действий, может как порождать новые проблемы в развитии, социализации и социальной адаптации (дефекты более высокого порядка) индивида, так и способствовать преодолению ядерного дефекта и ранее сформировавшихся ограничений в функционировании психики, появлению качественно новых способов решения жизненно важных задач.

Субъективный тип реагирования на дефект

Субъективный тип реагирования — это переживания личности по поводу дефекта (проблемы развития). Его следует соотносить с таким понятием, как внутренняя картина дефекта, которое сегодня все чаще используется клиническими и специальными психологами [3; 14; 17]. Данное понятие сравнивается с понятием внутренней картины болезни, однако не тождественно ему. Например, довольно сложно (по крайней мере в ряде случаев) говорить о сенсорном компоненте внутренней картины дефекта, поскольку речь идет не о заболевании, как правило изменяющем самоощущение человека, а о фоновом состоянии, с которым человек живет постоянно. Отношение к собственному дефекту требует достижения ребенком определенного уровня развития самосознания. В связи с этим, основываясь на своем практическом опыте, мы предлагаем в структуре субъективного типа реагирования личности на дефект (и возможно в структуре внутренней картины дефекта) выделить три компонента — отношение к дефекту, эмоционально-чувственный и поведенческий компоненты. Рассмотрим их подробнее.

1. *Отношение к дефекту* может быть представлено через такие категории, как *идентификация* с дефектом и его *осознание*. Идентификация с дефектом является его переживанием как неотъемлемой части или характеристики собственного Я. Идентификация с дефектом связана с его принятием, однако не равна ему, поскольку принятие предполагает осознанное отношение к собственной специфичности. В то же время идентификация может происходить и на неосознаваемом уровне, также как и в отношении обычных характеристик человека, которые выражаются в наших ожиданиях, самоощущении, привычном реагировании на разные ситуации и др. Они при этом не являются предметом рефлексивного отношения. На этом фоне какие-то свои ощущения, чувства, состояния, реакции, достижения (или неспособность с чем-то справиться) мы можем воспринимать как несвойственные нам, чужеродные.

Второй характеристикой отношения к дефекту является его осознание, т. е. представленность характеристик или проявлений аномального развития для самого человека в знаковой и символической (не обязательно вербальной) форме, выражающей их связь с его Я и жизнью. Последний аспект наиболее ярко проявляется во вплетенности представлений о дефекте в символику автобиографических воспоминаний и нарративов, а также ожиданий по поводу будущего. Работая с ними, мы можем изменять отношение личности к собственному дефекту в ходе оказания ей психологической помощи [11; 13; 20; 21]. Осознание собственного дефекта позволяет связать его с собственным Я и представить, каким образом он влияет на действия субъекта и изменяет его жизнь.

Объединив две характеристики отношения к дефекту — идентификацию с ним и его осознание, мы получаем четыре возможных типа отношения (представлены в таблице).

Первый тип — наивный или естественный, при котором отсутствуют идентификация с дефектом и его осознание. В этом случае дефекта работы психики для ребенка или подростка субъективно не существует. Он не представлен в его переживании. *Второй тип* — избегающий. В этом случае наблюдается идентификация с дефектом, однако он представлен в переживании исключительно как затруднение в каких-либо видах активности (речевом общении, решении некоторых учебных задач и др.). Осознания содержания этих затруднений не происходит. Проблема не вербализуется ребенком. О ее существовании в субъективном плане можно судить лишь на основе молчаливого избегания тех видов активности, в построении которых значительную роль играют дефектные функции психики. Так, например, очень часто дети, испытывающие трудности в построении речевого высказывания, начинают избегать речевой коммуникации. *Третий тип* — защищающийся — представляет собой осознание проблемы (дефекта работы психики) на фоне ее переживания как чего-то чужеродного. Например, ребенок (подросток) может понимать, что периодически испытывает неконтролируемую ярость, но рассматривает ее как внешнюю силу по отношению к своему Я. Ребенок может осознавать неконтролируемый и хаотичный характер своей внешней активности (трудности произвольного контроля), но не считать возможным как-то справиться с этой проблемой, поскольку она обусловлена какими-то внешними причинами. При данном типе отношения к дефекту могут наблюдаться разнообразные защитные реакции, связанные с переживанием собственной инаковости или несостоятельности — уход в себя, аутоагрессия, обвинение окружающих и переживание несправедливости их действий

в свой адрес, попытки скрыть проблему. Они могут сопровождаться эмоциями стыда, тревоги, гнева, отчаяния и др. *Четвертый тип* — конструктивный — предполагает осознание особенностей в работе психики и принятие их как своих собственных. Дефект переживается как часть собственной личности, включается в структуру идентичности. При этом он перестает восприниматься как дефект, а скорее осознается как особенность личности. Данный тип отношения позволяет признать наличие определенных проблем и научиться намеренно использовать конструктивные способы совладания с ними. Это может быть обращение за помощью к другим людям, принятие собственных ограничений, обнаружение и использование доступных способов решения жизненной задачи с опорой на имеющиеся способности (компенсация), превращение своих «слабостей» в «сильные» стороны за счет их переосмысления (например, тревога может мотивировать к тому, чтобы быть внимательным) и др. Мы полагаем, что изменение типов отношения к дефекту связано с уровнем психического развития ребенка и может происходить в направлении от первого типа к четвертому в процессе психокоррекционной работы.

2. Второй компонент в структуре реагирования на дефект — *эмоционально-чувственный* — это изменения субъективной значимости элементов опыта и соответственно эмоциональных чувствительности и реакций под влиянием дефекта. Такие изменения могут выражаться в переживании эмоционального дискомфорта или страхов по поводу звуков голоса других людей; эмоциональном напряжении в процессе общения, воспринимаемом как чрезмерное и невыносимое; непереносимости собственного напряжения при решении трудных задач; исключении из осознаваемого репертуара эмоций слабых по интенсивности переживаний и обнаружение только сильных, приближающихся к состоянию аффекта (из-за чего они приобретают взрывной характер); переживании обычных требований взрослого как оскорбляющих и унижительных на фоне несамостоятельности в поведении и принятии решений и мн. др. В контексте психологической практики работы с детьми и подростками особую ценность приобретает переосмысление ими своего чувственно-эмоционального опыта за счет его осознания и выражения посредством знаковых и символических форм (например, вербализация оттенков и степени выраженности эмоций, установление связи собственных переживаний с определенными действиями и ситуациями).

3. Третий компонент — *поведенческий* — представляет собой изменения направленности поведения и действий в связи с переживанием субъектом собственного дефекта (проблемы). Поведенческий ком-

Т а б л и ц а

Типы отношения субъекта к собственному дефекту развития

Идентификация с дефектом / Осознание дефекта	Не осознает	Осознает
Не идентифицирует	(1) Наивный (естественный) тип	(3) Защищающийся тип
Идентифицирует	(2) Избегающий тип	(4) Конструктивный тип

понент — это реакция на неспособность выполнить какое-то действие или затруднения возникающие при этом. Она может выражаться в избегании затруднительного действия, ситуаций (общения с другими людьми, посещения мест, в которых могут возникнуть субъективно переживаемые проблемы (например, школы)); компенсаторном погружении в виды деятельности, в которых ребенок чувствует себя состоятельным, с целью не вовлекаться в дискомфортные ситуации; гиперкомпенсаторном проявлении усилий, направленных на совладание с проблемой (не может договориться с другим человеком и пытается его заставить; хронически испытывает недостаток внимания со стороны взрослого и проявляет излишнюю и неизбирательную «прилипчивость»; не может запомнить материал и многократно его повторяет и т. д.); зависимом от других поведении, при котором другой воспринимается как источник решения проблем ребенка и удовлетворения его потребностей и др. Важно заметить, что поведение и действия ребенка, благодаря своей направленности, могут как поддерживать существующий ядерный дефект, так и способствовать его преодолению за счет формирования недостаточно созревших функций, использования компенсаторных механизмов или стратегий совладания с имеющимися затруднениями. Крайне важно учитывать этот момент при оказании психологической помощи ребенку и способствовать формированию адекватной направленности действий, которые помогут справиться с имеющимися трудностями.

Принцип цикличности

Обобщая представления об объективном и субъективном типах реагирования на дефект, следует ввести **принцип цикличности** формирования структуры дефекта. Данный принцип говорит о том, что сама реакция на ядерный дефект имеет принципиальное значение для закрепления и возможно даже усиления исходной проблемы или для ее преодоления в более широком контексте психического развития и социализации индивида за счет изменения способов и направленности действий субъекта. Реакция на дефект может формировать циклы двух типов. Первый — *дисфункциональный цикл* — запускает механизм поддержания или усиления ядерного дефекта и порождения новых дефектов работы психики более высокого порядка. Такие изменения создают и усугубляют проблемы взаимодействия с окружающим миром и развития психики в целом, приводя в конечном итоге к усугублению исходной проблемы. Подобным образом в когнитивно-поведенческой терапии описаны поддерживающие процессы или циклы [см., например: 18; 19]. Разница в том, что последние отражают процессы сохранения преимущественно субъективно переживаемой проблемы, а не аномалий функционирования и развития психики. Второй — *эволюционный цикл* — обеспечивает действие механизма нормального психического развития, используя ядерный дефект как индивидуальную особенность, характеристику, с ко-

торой необходимо считаться, которую можно использовать при проектировании способов взаимодействия с миром, которую можно изменять и компенсировать доступными средствами и способами. Продуктивное использование ядерного дефекта или его компенсация, успехи в процессах социализации и социальной адаптации в свою очередь способствуют изменению отношения субъекта к ядерному дефекту, его лучшему осознанию и обнаружению новых возможностей справиться с ним.

В целом, можно утверждать, что при оказании психологической помощи ребенку с отклонениями в развитии следует работать над изменением отношения к ядерному дефекту, переосмыслением эмоционально-чувственного компонента субъективного реагирования и выработкой конструктивных, способствующих преодолению сложившихся затруднений, форм осмысленной активности, учитывая объективные изменения психики, происходящие под влиянием ядерного дефекта. Следует обращать внимание как на способы реагирования на дефект, так и на его направленность, выражающуюся в действиях субъекта. При этом важно отличать изменения активности ребенка как проявления ядерного дефекта от проявлений реакции личности на него. Так, отставание в развитии или отсутствие выразительных движений и экспрессивных жестов в репертуаре социального взаимодействия ребенка может быть как проявлением исходного повреждения механизма построения движений (например при умственной отсталости), так и вторичной реакцией на затруднения в коммуникации и связанное с ними переживание тревоги.

Для наглядности описанную психологическую структуру дефекта в применении к анализу аномального развития конкретного ребенка мы представили в виде схемы (рисунок).

Заключение

Таким образом, при анализе понятия психологической структуры дефекта обнаруживается его применимость к раскрытию индивидуальных особенностей аномального развития ребенка. Его применение позволяет определить направление и стратегию психологической помощи, а также выявить специфические образовательные потребности. Данное понятие заставляет не просто обнаружить симптомы аномального развития, а исследовать динамику их формирования и иерархические отношения между ними.

Под психологической структурой дефекта в данной статье предлагается понимать совокупность ядерных нарушений психики, задающих весь спектр частных проявлений аномального развития индивида, а также реакцию на них субъекта.

Формирование дефектов более высокого порядка связано с особенностями социального взаимодействия ребенка, что позволяет говорить о различных типах реагирования личности на дефекты в работе собственной психики. Выделены объективный и

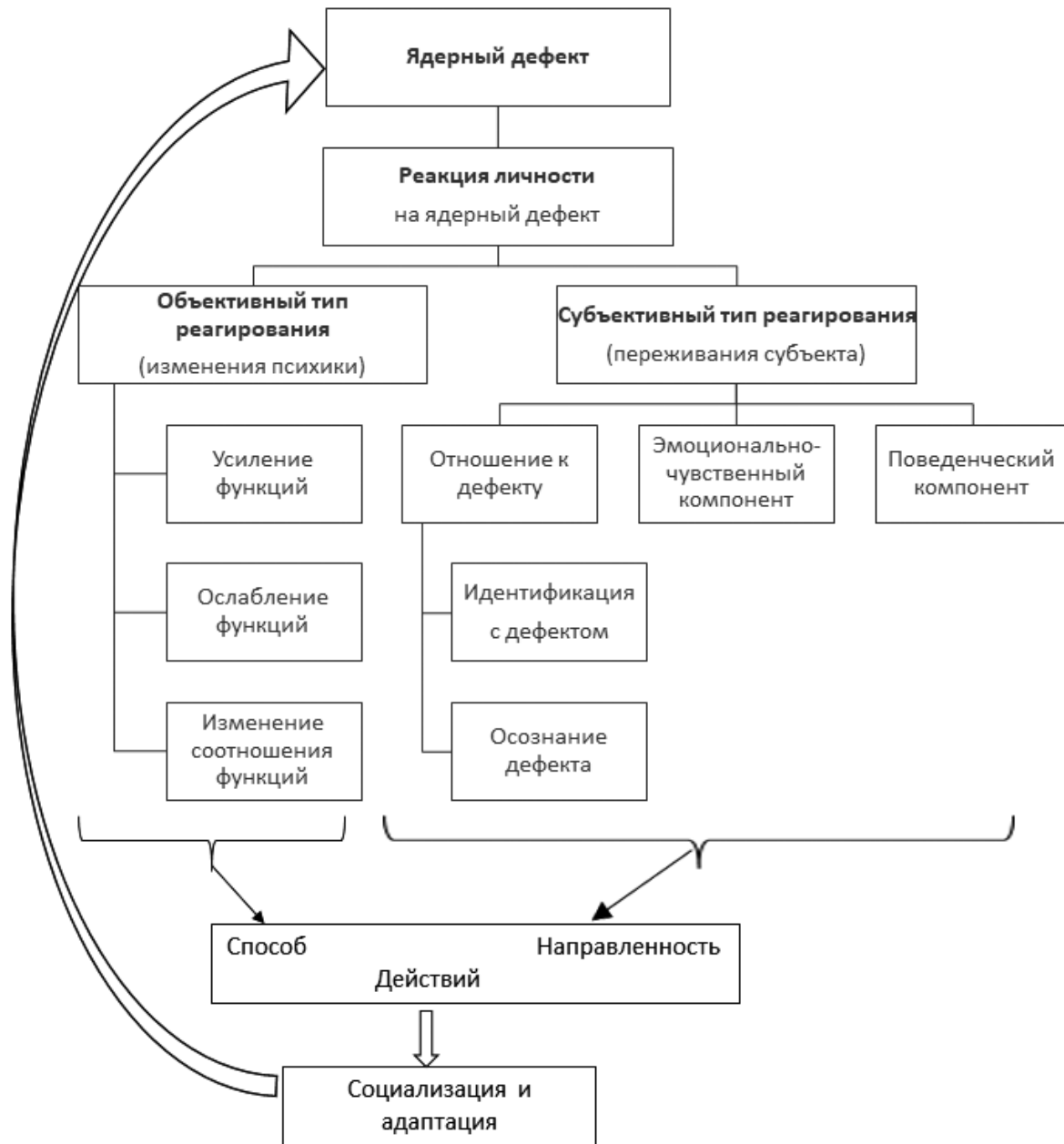


Рис. Психологическая структура дефекта

субъективный типы реагирования. Первый раскрывает объективные изменения психики под воздействием дефектов более низкого порядка и определяет изменения способов действий индивида. Субъективный тип реагирования раскрывает переживания личности по поводу дефекта и задает направленность действий и поведения по отношению к нему. Он определяет психологическое содержание переживания, связанного с проблемами функционирования психики ребенка.

Реакция субъекта на дефект может запускать циклы двух типов: дисфункциональный цикл, поддерживающий существование ядерного дефекта и порождающий дефекты более высокого порядка, и эволюционный цикл, который обеспечивает действие механизма совладания с исходным нарушением. Работа над изменением способов и направленно-

сти реагирования на ядерный дефект является одной из ключевых задач психологической помощи ребенку с отклонениями в развитии, позволяя учитывать его индивидуальную специфику.

При оказании психологической помощи в одних случаях целесообразно сосредоточить усилия на преодолении ядерного дефекта, в других — на работе с реакцией личности на него, в-третьих — на первой и на второй. Это зависит от того, поддается ли ядерный дефект психологической коррекции; от возраста его возникновения и возраста, в котором оказывается помощь; от конкретных способов реагирования личности на него. Кроме того, уникальная для конкретного ребенка психологическая структура дефекта определяет логику взаимодействия психолога со смежными специалистами при проектировании и реализации коррекционной программы.

Литература

References

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. М.: Юрайт, 2023. 332 с.
2. Выготский Л.С. Педагогика школьного возраста. Лекции по психологии развития. М.: Канон+, 2022. 320 с.
3. Гайдукевич Е.А. Внутренняя картина дефекта подростков с ДЦП: диагностика, профилактика, коррекция // Национальное здоровье. 2019. № 3. С. 84–91.
4. Лебединская К.С., Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учеб. пособие для вузов. 9-е изд., испр. и доп. М.: Академический Проект, 2020. 303 с.
5. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 1(62). С. 189–193. DOI:10.51944/20738544_2023_1_189
6. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 104 с.
7. Лубовский В.И. Л.С. Выготский и специальная психология // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 118–124.
8. Лубовский В.И., Коробейников И.А., Валявко С.М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 4. С. 50–60. DOI:10.17759/pse.2016210405
9. Лубовский В.И. Что такое «структура дефекта»? // Специальное образование. 2018. № 4. С. 145–157.
10. Лубовский Д.В. Предисловие к статье В.И. Лубовского «Что такое “структура дефекта”?» // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 3(64). С. 266–269.
11. Нуркова В.В. Самоопределяющие автобиографические воспоминания в системе личностно-мнемических межфункциональных связей // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 79–89. DOI:10.17759/chp.2022180108
12. Поляков А.М. К проблеме закономерностей аномального развития в специальной психологии / А.М. Поляков // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 3(64). С. 281–291.
13. Поляков А.М. Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 4–12. DOI:10.17759/chp.2022180201
14. Севастьянова У.Ю. Особенности личности и внутренняя картина дефекта у подростков с разными вариантами дизонтогенеза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Том 26. № 4. С. 210–215. DOI:10.34216/207314262020264210215
15. Слепович Е.С., Поляков А.М. Понятие «психологический диагноз» и его применение в диагностике отклонений психического развития [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2022. Альманах № 47. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-47/the-concept-of-psychological-diagnosis-and-its-application-in-the-diagnostics-of-abnormal-mental-development> (дата обращения: 08.06.2023).
16. Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / РАО. М., 1994. 37 с.
17. Тихонова И.В., Хазова С.А. Внутренняя картина дефекта при задержке психического развития //
1. Vygotskii L.S. Osnovy defektologii [Basics of defectology]. Moscow: Publ. Yurait, 2023. 332 p. (In Russ.)
2. Vygotskii L.S. Pedologiya shkol'nogo vozrasta. Lektsii po psikhologii razvitiya [Pedology of school age. Lectures on developmental psychology]. Moscow: Kanon+, 2022. 320 p. (In Russ.)
3. Gaidukevich E.A. Vnutrennyaya kartina defekta podrostkov s DTsP: diagnostika, profilaktika, korrektsiya. *Natsional'noe zdorov'e*, 2019, no. 3, pp. 84–91. (In Russ.)
4. Lebedinskaya K.S., Lebedinskii V.V. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom i podrostkovom vozraste [Mental development disorders in childhood and adolescence]: uchebnoe posobie dlya vuzov. 9-e izd., ispr. i dop. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2020. 303 p. (In Russ.)
5. Lubovskii V.I. Obshchie i spetsificheskie zakonomernosti razvitiya psikhiki anomal'nykh detei [General and specific patterns of mental development of abnormal children]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*, 2023, no. 1(62), pp. 189–193. DOI:10.51944/20738544_2023_1_189 (In Russ.)
6. Lubovskii V.I. Psikhologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitiya detei [Psychological problems of diagnosing abnormal development of children]. Nauch.-issled. in-t defektologii Akad. ped. nauk SSSR. Moscow: "Pedagogika", 1989, 104 p. (In Russ.)
7. Lubovskii V.I. L.S. Vygotskii i spetsial'naya psikhologiya [L.S. Vygotsky and special psychology]. *Voprosy psikhologii*, 1996, no. 6, pp. 118–124. (In Russ.)
8. Lubovskii V.I., Korobeinikov I.A., Valyavko S.M. Novaya kontsepsiya psikhologicheskoi diagnostiki narushenii razvitiya [New concept of psychological diagnosis of developmental disorders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*. 2016. Vol. 21, no. 4, pp. 50–60. DOI:10.17759/pse.2016210405 (In Russ.)
9. Lubovskii V.I. Chto takoe «struktura defekta»? [What is a “defect structure”?]. *Spetsial'noe obrazovanie*, 2018, no. 4, pp. 145–157. (In Russ.)
10. Lubovskii D.V. Predislovie k stat'e V.I. Lubovskogo «Chto takoe “struktura defekta”?» [Preface to the article by V.I. Lubovsky “What is the “defect structure”?”.] *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*, 2023, no. 3 (64), pp. 266–269. (In Russ.)
11. Nurkova V.V. Samoopredelyayushchie avtobiograficheskie vospominaniya v sisteme lichnostno-mnemicheskikh mezhfunktsional'nykh svyazei [Self-determining autobiographical memories in the system of personal-mnemonic interfunctional connections]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*. 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 79–89. DOI:10.17759/chp.2022180108 (In Russ.)
12. Polyakov A.M. K probleme zakonomernostei anomal'nogo razvitiya v spetsial'noi psikhologii [On the problem of patterns of abnormal development in special psychology]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*, 2023, no. 3 (64), pp. 281–291. (In Russ.)
13. Polyakov A.M. Razvitie soznaniya v kontekste problemy znakovogo i simvolicheskogo oposredstvovaniya [Development of consciousness in the context of the problem of sign and symbolic mediation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 4–12. DOI:10.17759/chp.2022180201 (In Russ.)
14. Sevast'yanova U.Yu. Osobennosti lichnosti i vnutrennyaya kartina defekta u podrostkov s raznymi variantami dizontogeneza [Personality characteristics

Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 4. С. 177–183. DOI:10.34216/207314262019254177183

18. Kennerley H., Kirk J., Westbrook D. An introduction to cognitive behaviour therapy: skills and applications. 3rd ed. London: SAGE Publications Ltd., 2017. 512 p.

19. Philippot P. et al. Case conceptualization from a process-based and modular perspective: Rationale and application to mood and anxiety disorders // *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 2018. Vol. 26(2). P. 175–190. DOI:10.1002/cpp.2340

20. Polyakov A.M. Development of symbolic mediation of subject-to-subject interaction and relationships in schoolchildren with learning disabilities // *Education of children with special needs: theoretical foundations and practical experience in the selected works of Russian, Belarus, and Polish Scholars*. A.A. Arinushkina, I.A. Korobeynikov (Eds.). Cham, Switzerland: Springer, 2022. P. 169–180. DOI:10.1007/978-3-031-13646-7_18

21. White M. Maps of narrative practice. New York, NY: Norton, 2007. 304 p.

and internal picture of the defect in adolescents with different variants of dysontogenesis]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2020. Vol. 26, no. 4, pp. 210–215. DOI:10.34216/207314262020264210215 (In Russ.)

15. Slepovich E.S., Polyakov A.M. Ponyatie «psikhologicheskii diagnoz» i ego primeneniye v diagnostike otклонeniya psikhicheskogo razvitiya [Elektronnyi resurs] [The concept of “psychological diagnosis” and its application in the diagnosis of mental development disorders]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki*, 2022. Al'manakh no. 47. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-47/the-concept-of-psychological-diagnosis-and-its-application-in-the-diagnostics-of-abnormal-mental-development> (Accessed: 08.06.2023). (In Russ.)

16. Slepovich E.S. Psikhologicheskaya struktura zaderzhki psikhicheskogo razvitiya v doskol'nom vozraste: Avteref. dis. ... d-ra psikhol. nauk [Psychological structure of learning disabilities in preschool age. Dr. Sci. (Psychology). Thesis]. Moscow, 1994. 37 p. (In Russ.)

17. Tikhonova I.V., Khazova S.A. Vnutrennyaya kartina defekta pri zaderzhke psikhicheskogo razvitiya [Internal picture of the defect in learning disabilities]. *Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2019, no. 4, pp. 177–183. DOI:10.34216/207314262019254177183 (In Russ.)

18. Kennerley H., Kirk J., Westbrook D. An introduction to cognitive behaviour therapy: skills and applications. 3rd ed. London: SAGE Publications Ltd., 2017. 512 p.

19. Philippot Pierre, et al. Case conceptualization from a process-based and modular perspective: Rationale and application to mood and anxiety disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 2018. Vol. 26(2), pp. 175–190. DOI:10.1002/cpp.2340

20. Polyakov A.M. Development of symbolic mediation of subject-to-subject interaction and relationships in schoolchildren with learning disabilities. In A.A. Arinushkina, I.A. Korobeynikov (eds.), *Education of children with special needs: theoretical foundations and practical experience in the selected works of Russian, Belarus, and Polish Scholars*. Cham, Switzerland: Springer, 2022, pp. 169–180. DOI:10.1007/978-3-031-13646-7_18

21. White M. Maps of narrative practice. New York, NY: Norton, 2007. 304 p.

Информация об авторах

Поляков Алексей Михайлович, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и медицинской психологии, Белорусский государственный университет (БГУ), г. Минск, Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

Information about the authors

Alexey M. Polyakov, Dr. Sci. in Psychology, Professor, Chair of General and Medical Psychology, Belarusian State University, Minsk, Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

Получена 27.12.2023

Принята в печать 19.06.2024

Received 27.12.2023

Accepted 19.06.2024

Психологическая структура телесности

А.Д. Буташин

Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация;
Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского
Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского»
Минздрава России), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3201-7598>, e-mail: butashinandrey@gmail.com

Е.М. Иванова

Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация;
Российский национальный медицинский исследовательский университет имени Н.И. Пирогова
Министерства здравоохранения Российской Федерации (РНИМУ им. Н.И. Пирогова Минздрава России),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3616-9444>, e-mail: ivalenka13@gmail.com

В статье авторы продолжили разработку концепции телесности как высшей психической функции и представили оригинальную модель психологической структуры телесности, разработанную на основе культурно-исторического и феноменологического подходов. Необходимость создания подобной модели обусловлена неясностью горизонтальных связей и иерархических соотношений между различными телесными феноменами. Как высшая психическая функция, телесность должна обладать соответствующей уровневой структурой, в рамках которой было бы возможно квалифицировать телесные явления. В психологической структуре телесности мы выявили следующие компоненты: образ тела, феномены владения и управления телом, телесные функции. Для выделения названных элементов в таксономические единицы мы обратились к результатам эмпирических исследований, в которых используется клинический принцип двойной диссоциации.

Ключевые слова: тело, телесность, образ тела, схема тела, высшие психические функции.

Для цитаты: Буташин А.Д., Иванова Е.М. Психологическая структура телесности // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200204>

The Psychological Structure of Corporeality

Andrei D. Butashin

Federal State Budgetary Scientific Institution Mental Health Research Center, Moscow, Russia
Federal State Budgetary Institution V.P. Serbsky National Medical Research Center for Psychiatry
and Narcology, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3201-7598>, e-mail: butashinandrey@gmail.com

Elena M. Ivanova

Federal State Budgetary Scientific Institution Mental Health Research Center, Moscow, Russia
N.I. Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3616-9444>, e-mail: ivalenka13@gmail.com

In the article, the authors continued to develop the concept of corporeality as the higher psychological function, and presented an original model of the psychological structure of corporeality, developed on the basis of a cultural-historical and phenomenological approaches. The need to create such a model is due to the ambiguity of horizontal connections and hierarchical relationships between various bodily phenomena. As the higher psychological function, corporeality should have an appropriate level structure within which it would be possible to qualify bodily phenomena. In the psychological structure of corporeality, we have identified the following components: the body image, the phenomena of body ownership and body agency,

bodily functions. To distinguish these elements as separate taxonomic units, we turned to the results of empirical studies that use the clinical principle of double dissociation.

Keywords: body, corporeality, body image, body schema, higher psychological functions.

For citation: Butashin A.D., Ivamova E.M. The Psychological Structure of Corporeality. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200204>

Введение

Телесность представляет собой особую проблему в психологии. А.Ш. Тхостов [12] замечает, что психология, при формальном признании психосоматической целостности человека, озабочена в большей степени изучением сознания и психических процессов. Однако телесность в прижизненном развитии человека выступает «...самым первым предметом овладения и трансформации в универсальное орудие и знак» [12, с. 6]. М. Мерло-Понти [6] также утверждает, что наиболее ранняя форма самосознания коренится в телесном опыте человека. (Само)сознание, согласно французскому феноменологу, предполагает пребывание в мире посредством собственного живого тела. Такой взгляд разделяется рядом исследователей, занимавшихся изучением телесного самосознания у младенцев [29; 30]. Тем не менее, К. Ясперс (K. Jaspers) считал тщетными попытки сформировать общий принцип во взаимосвязи психического и соматического, так как они приводят либо к дуализму, т. е. признанию психофизического параллелизма, либо к монистическому материализму, где психическое рассматривается как преходящее свойство соматического субстрата, или же к спиритуализму, постулирующему прямо противоположное [14]. Холизм, по всей видимости, является такой же крайностью. Можно согласиться с К. Ясперсом в том, что для эмпирического исследования важно лишь то, что тело воздействует на психику, а психика — на тело [14, с. 832]. Возможно, принять такую позицию — все равно что разрубить gordien узел, но мы бы хотели обсудить не столько философию взаимосвязи души и тела, сколько психологическую структуру телесности, так как эта проблема важна и для самого вопроса психосоматического единства, и для более точной квалификации телесных феноменов при проведении исследований и решении практических диагностических и лечебных задач, стоящих перед клиницистами.

В отечественной психологии телесности В.В. Николаевой и Г.А. Ариной была предложена концепция тела как «...иерархически организованной квазисистемы с различными уровнями регуляции и дисрегуляции» [9, с. 125]. Эта позиция предполагает, что телесные феномены имеют черты высших психических функций, т. е. они социальны по генезу, опосредствованы и системны по психологическому строению, произвольны по способу осуществления, в них есть элементарный и высший компоненты. Авторами было показано, что телесные функции дыхания, пищеварения, болевой реакции и др. преобразуются в процессе освоения знаково-символических форм ре-

гуляции. Иерархическая организация телесности отражена и в концепции внутренней картины болезни, где В.В. Николаева выделяет уровень перцептивных ощущений (сенсорный), аффективного реагирования (эмоциональный), когнитивных представлений (интеллектуальный) и уровень мотивационный, связанный с отношением к своему состоянию [8]. Схожим образом в модели А.Ш. Тхостова и Г.А. Ариной выделяется чувственная ткань, представленная трудноразличимыми неприятными ощущениями; первичное означение этих ощущений в категориях модальности, локализации, интенсивности; вторичное означение, которое включает ощущения в концепцию болезни, пропуская их через фильтр культурных представлений; и, наконец, личностный смысл болезни как влияние болезни на мотивы деятельности субъекта [13]. Феномен болезни для психологии телесности имеет особенное значение, так как болезнь часто сопряжена с неприятными интрацептивными ощущениями, посредством которых телесность манифестирует в жизни каждого из нас [12].

Остается не вполне понятным, чем является сама телесность. Можно сказать, что в общем виде она представляет собой спектр взаимосвязанных феноменов, возникающих на стыке соматического и психического. Следуя определению В.П. Зинченко [5, с. 168], телесность означает пространство между «оплотневенной» душой и «одушевленным» телом, пространство, которое в равной степени относится к тому и другому. Проблема, которую призвана помочь разрешить представленная ниже модель, состоит в неочевидности горизонтальных и вертикальных связей между множеством феноменов, возникающих в пространстве между психическим и соматическим. Кроме самого отношения к телесности, какова взаимосвязь между движениями, интрацептивными ощущениями, дыханием, научными и фольклорными представлениями о теле, позой, ощущением принадлежности собственных действий, имплицитным знанием о длине своих конечностей, эмоциональным отношением к телу? На первый взгляд эти явления хаотично мелькают в пространстве психосоматического. Но на основе закономерностей между ними можно выделить компоненты, формирующие психологическую структуру телесности, а именно: образ тела; феномены владения и управления телом; телесные функции. Образ тела и телесные функции (схема тела, дыхание, пищеварение, кровообращение, реакция боли и др.) являют собой, в общем виде, высшую и элементарную составляющие телесности. Основанием для выделения феноменов владения и

управления телом служит их сквозной характер по отношению ко всем телесным явлениям. Ниже мы более подробно обсудим каждый из названных компонентов структуры телесности.

Схема и образ тела

Эти понятия остаются предметом большой терминологической путаницы, нередко они используются как взаимозаменяемые или одному приписываются составляющие другого, поэтому необходимо обсудить, что схема тела (СТ) и образ тела (ОТ) из себя представляют и как соотносятся, так как разрешение этой проблемы открывает путь к более точной квалификации телесных феноменов.

S. Gallagher первым провел разграничение между этими понятиями в теоретическом плане. Схему тела (body schema) он определил как «...преноэтическую автоматическую систему процессов, которая отвечает за непрерывное регулирование позы и движения; систему сенсомоторных способностей, функционирующую без необходимости перцептивного мониторинга» [24, с. 149]. Здесь сразу следует пояснить, что преноэтичность СТ означает ее онтогенетическую первичность по отношению к концептуальным структурам и имплицитность функционирования. Как «преноэтический сенсомоторный паттерн», СТ находится между понятием и чувственностью с точки зрения когнитивных процессов [2]. К СТ, исходя из определения S. Gallagher, необходимо отнести мультисенсорную интеграцию, зрительно-проприоцептивную координацию и исполнение движений [18].

Образу тела (body image) S. Gallagher дал следующее определение: «...интенциональное содержание сознания, которое состоит из системы восприятий, отношений и убеждений, связанных с телом» [24, с. 149]. ОТ, согласно S. Gallagher и авторам, дополнившим его модель, состоит из трех компонентов: 1) перцептивного телесного опыта субъекта; 2) общих концептуальных (мифологических или научных) представлений о теле, имеющих у человека; 3) отношения к телу, включающего когнитивное, аффективное и поведенческое звенья [24; 31].

Основанием для разделения СТ и ОТ послужили следующие критерии: 1) представленность в сознании и отношение к Я; 2) целостность/раздельность; 3) связь с окружающей средой [24]. В первом критерии речь идет о различении внесознательного телесного функционирования (СТ) и сознательной осведомленности о своем теле (ОТ) [16]. Далее СТ характеризуется целостностью, тогда как для ОТ свойственно тело «расчленять», выделять отдельные его части, локализуя ощущения. В третьем критерии постулируется, что СТ функционирует относительно предметного контекста окружающей среды, а ОТ предполагает отвлечение от него, фокусировку на теле в пределах его границ. S. Gallagher приводит следующий пример [24, с. 151]: когда человек, читающий текст, испытывает зрительное напряжение, то оно является как изменения в объектах взаимодействия

(свет слишком слабый, шрифт мелкий, текст нудный и сложный). Требуется время, чтобы глаза, «вшитые» в СТ и работающие с ней как одно целое, были выделены из ее «преноэтической анонимности». Лишь после того, как человек заметит свою усталость, глаза как отдельная часть тела и связанные с ними ощущения становятся принадлежащими человеку, перестают объективироваться в окружающей среде.

Следует также отметить, что в СТ объединяются автоматические восходящие сенсорные и исполнительные процессы, а ОТ состоит из нисходящих репрезентаций более высокого порядка [27]. Последние несут лексико-семантический характер и отвечают за означение частей тела, телесных функций, интрацептивных ощущений и отношений между телом и внешними объектами. С точки зрения семиотической схемы ОТ является структурой, ответственной за первичное и вторичное означение телесных явлений. На уровне ОТ мы можем зафиксировать взаимодействие субъективного проживаемого и объективного физического тела.

Эмпирически выделить СТ и ОТ в отдельные таксономические единицы представляется возможным благодаря клиническому принципу двойной диссоциации, суть которого в том, что если при нарушении в одной функции сохранной остается другая и наоборот, то эти функции достаточно независимы друг от друга, чтобы рассматривать их по отдельности, не включая при этом их взаимосвязь [21; 31].

Далее мы оказываемся перед вопросом о взаимодействии ОТ и СТ, которую подробно обсуждают V. Pitron et al. [28]. Влияют ли они друг на друга? Являются ли интеракции между ними систематическими и реципрокными? Первая проблема, с которой предстоит столкнуться при ответе на эти вопросы, — пластичность названных феноменов, так как влияние предполагает возможность изменения.

Существуют кратковременные и устойчивые телесные феномены [28]. К первым относятся, прежде всего, движения, а также поза, осанка и походка, т. е. динамическое положение тела относительно объектов окружающей среды и положение частей тела относительно друг друга. Ко вторым — психическое отражение частей тела и их размера. В подавляющем числе случаев движения, поза, походка осуществляются СТ. Носителем же устойчивых телесных феноменов является ОТ [22; 23]. Вопрос о пластичности наиболее интересен как раз в отношении вторых, так как поза, походка, движения предполагают высокую изменчивость. Представляется, что если размер и количество частей тела существенно и быстро не меняются в течение жизни, то пластичность и гибкость ОТ невысока. Однако использование орудий может послужить примером обратного. Наилучшим образом это отражено в феномене «зонда». Используя зонд при взаимодействии с предметом, субъект локализует ощущения на границе между зондом и предметом, а не между частью тела и зондом [10]. Скажем, когда гардеробщица использует съемник для одежды, то она не просто движет рукой так, будто та более длинная, но и воспринимает ее такой. В исследе-

дованиях телесных иллюзий было показано, что у испытуемых смещается восприятие центра руки после использования специальной палки [26]. Таким образом, орудие не только «захватывается» телом в исполнительно-моторном акте, но и инкорпорируется в тело перцептивно, влияя и на СТ, и на ОТ. Однако феномен зонда ограничен автономностью предмета. Коль скоро последний проявляет сопротивление, то получает суверенитет и выходит из владения субъекта. Если съемник для одежды из примера выше начнет двигать кто-то еще, помимо гардеробщицы, то локализация ощущений вернется к границе зонд/кисть руки. Относительно устойчивые телесные репрезентации могут меняться и в отсутствие орудия. К примеру, при воздействии вибрации на сухожилия бицепса пробанды ощущали, что рука удаляется от корпуса, и прикосновение к носу приводило к восприятию его как более длинного (в том числе и в виртуальной реальности) [19]. Если исходить из того, что тело, которое полностью подчинено субъекту, также выступает «универсальным зондом», то в ситуации воздействия со стороны не-Я, тело теряет полную управляемость, а граница восприятия смещается. В настоящем контексте подтверждается тезис о необходимости замены бинарного субъект-объектного деления на триадическое: субъект—тело—объект [10, с. 17]. Исходя из этого, можно предложить следующую интерпретацию рассматриваемых феноменов: СТ — это имплицитное тело субъекта при взаимодействии с объектом, а ОТ — это тело субъекта в ситуации взаимодействия с самим телом как объектом, но объектом особенным, потому как это еще и посредник между субъектом и окружающей средой, предметным миром.

Коль скоро ОТ и СТ обладают потенциалом к изменению, то необходимо установить, как и в какой мере они воздействуют друг на друга. Чаще всего ОТ и СТ конгруэнтны в плане содержания, что обеспечивает беспрепятственное телесное функционирование. Согласованность может нарушаться, если возникшее расхождение между ними (а) длится достаточно долго, чтобы сохранять к нему толерантность [28], и, как мы считаем необходимым добавить, (б) имеет значимые последствия для повседневного функционирования индивида. Так, разрыв между СТ и ОТ нарастает в ситуациях, когда результат телесной операции значительно расходится с исходной программой действий и ОТ призван посредством перцептивного мониторинга исправлять «неудачи» СТ. Скажем, когда у баскетболиста-новичка нет автоматизированного навыка, позволяющего осуществлять точные броски, и он промахивается, бросая мяч в корзину, то ему приходится останавливаться и представлять, следуя речевым или визуальным инструкциям тренера, как его тело со всеми его параметрами в установленных условиях внешней среды производит определенную последовательность моторных актов, приводящих к желаемому результату, чтобы потом уже с большим шансом на успех в буквальном смысле воплотить эти движения. Если в этом примере показано воздействие ОТ на СТ, то, чтобы увидеть обратное влияние, можно

обратиться к упомянутым экспериментам с созданием телесных иллюзий, где посредством воздействия на сенсомоторные процессы, т. е. СТ, исследователи вызвали изменения телесной перцепции, т. е. ОТ.

Обсуждение выше позволяет показать разницу между СТ и ОТ, очертить в общем виде паттерны их взаимодействия. В психологической структуре телесности, если исходить из тезиса Л.С. Выготского о том, что «высшая функция есть овладение низшей» [цит. по: 4, с. 140], ОТ выступает высшим звеном телесности. СТ, будучи ограничена сенсомоторными процессами, для ОТ выступает только как один из агентов взаимодействия наряду с прочими телесными функциями. Опираясь на исследования А.Ш. Тхостова, можно посмотреть на ОТ как на продукт культурного преобразования первичных телесных явлений, что автор называет телесностью «трансформированной»: «Превращаясь в культурный предмет, она удваивает форму своего существования: помимо реализации своей природной сущности, телесность становится означающим в самых широких пределах и начинает строиться не только по природным закономерностям» [12, с. 176]. Сверх того, если СТ имеется у большинства животных, то ОТ со всеми перечисленными компонентами есть только у человека [28], хотя его наличие в менее дифференцированном виде подтверждается у шимпанзе [25].

Владение и управление телом

В феноменологии вслед за Э. Гуссерлем (E. Husserl) и Х. Плеснером (H. Plessner) принято разграничивать проживаемое субъективное тело (Leib) в значении быть телом (Leibsein) и физическое объективное тело (Körper) в значении иметь тело (Körperhaben) [33]. Субъективное проживаемое тело выступает носителем первичного самосознания, еще пока лишено самообъективации и концептуальности. Эта наиболее онтогенетически ранняя и онтологически фундаментальная форма самосознания определяется: 1) чувством того, что человек является тем, кто проживает опыт (self-ownership), и 2) ощущением, что субъект является инициатором собственных действий (self-agency) [15]. В онтогенезе к пререфлексивным доконцептуальным составляющим телесности присоединяются репрезентации более высокого порядка, что вновь возвращает нас к представлению о телесности как высшей психической функции.

Это соотношение онтогенетически более ранних чувств проживания опыта и инициации действий с более поздними концептуальными структурами отражено в феноменах владения и управления телом, где в каждом выделяется чувственный и концептуальный компонент. Так, владение телом, согласно исследованию А.В. David и Y. Ataria [20], подразделяется на знание о владении телом (judgement of body ownership/knowing) и чувство владения телом (sense of body ownership/feeling). Согласно авторам, будучи закрепленным в сенсорных и исполнительных про-

цессах, имплицитное и диффузное чувство владения телом относится к СТ, тогда как знание о владении телом эксплицитно основывается на концептуальных (научных или мифологических) представлениях о теле и языковой интерпретации телесного опыта, а потому входит в структуру ОТ.

Управление телом отражает связь между намерениями и действиями субъекта. Авторы в управлении телом также разделяют чувство управления телом (*sense of body agency*) и знание об управлении телом (*judgement of body agency*). Чувство управления, как и чувство владения телом, пререфлективно и имплицитно, потому исследователи относят этот феномен к СТ. Знание об управлении телом эксплицитно и концептуально, а потому относится к ОТ. ОТ предполагает абстрагирование тела, т. е. аллоцентрическую перспективу, и, смотря на себя «со стороны», человек понимает каузальную обусловленность своих действий, интерпретирует их как собственные.

Таксономически разделить владение телом и управление телом позволяет принцип двойной диссоциации. М. Tsakiris, М. Longo и Р. Haggard [32] связывают чувство владения телом с афферентными звеньями и мультисенсорной интеграцией, а чувство управления телом — с эфферентными звеньями. Исследования деафферентации показывают различие между мозговой организацией этих явлений. Кроме того, подобное разделение соответствует модели взаимодействующих когнитивных подсистем (ICS), согласно которой интеро-, проприо- и экстероцептивные стимулы кодируются пропозициональным и имплицитным путями. Пропозициональная подсистема содержит когниции (мысли и образы), которые могут быть выражены с помощью языковых средств («знаю, что...»), тогда как имплицитная подсистема отвечает за обработку трудновербализуемых аффектов и ощущений («чувствую, что...») [17].

Несмотря на то, что знание о владении и управлении телом относится к ОТ, а чувство владения и управления телом — к СТ, мы рассматриваем сами феномены владения и управления телом как самостоятельные единицы, так как целиком они не относятся ни к СТ, ни к ОТ, а пронизывают их. Поскольку СТ мы рассматриваем как одну из телесных функций, то полагаем, что чувство владения и управления телом можно отнести и к ряду прочих телесных функций: экспрессивным иннервациям, дыханию, мочеиспусканию и дефекации, сексуальной функции, болевой реакции.

Телесные функции

Как пишут В.В. Николаева и Г.А. Арина [9], в ходе психосоматического развития человек осваивает знаково-символические формы регуляции, которые существенным образом меняют природно заданные потребности и телесные функции. ОТ, а также знание о владении и управлении телом как знаково-символические формы регуляции телесной деятельности формируются в соответствии с общим генетическим

законом культурного развития [3; 7] в процессе интериоризации и представляют собой конечный продукт этого процесса. На первом, интерпсихическом, этапе интериоризации в ходе совместной деятельности со взрослым ребенок усваивает систему восприятий, отношений, убеждений и поведения, связанных с телом, что и составляет ОТ. Также на этом этапе ребенок получает знание о том, что его тело ему принадлежит и что он им управляет. На последующих экстра- и интрапсихическом этапах ребенок относится к телесным явлениям в соответствии с содержанием ОТ. Что касается чувства владения и управления телом, то они закладываются на более ранней онтогенетической стадии вместе с СТ.

Выше мы достаточно подробно рассмотрели взаимодействие ОТ как регуляторного средства и СТ как телесной функции. Помимо последней, т. е. двигательной активности и ориентации в актуальной пространственной обстановке, к биологически обусловленным телесным функциям следует отнести мимическую и пантомимическую экспрессию, дыхание, мочеиспускание и дефекацию, сексуальную функцию, пищеварение, болевую и кожно-гальваническую реакцию, кровообращение и потоотделение. На эти телесные функции человек способен влиять опосредствованно, через эмоциональную регуляцию. Чтобы проиллюстрировать связь биологически обусловленных телесных функций и эмоциональных явлений, можно отметить, что во время смеха, когда человек испытывает радость, происходят спазматические сокращения диафрагмы и лицевых мышц. А гневу сопутствует замедление деятельности желудочно-кишечной системы, повышение кровяного давления и увеличение частоты сердечных сокращений [1]. От степени осознанности, опосредствованности речью, произвольности, уровня предметности эмоциональных состояний зависит управляемость сопутствующих им экспрессивных иннерваций и вегетативных реакций [11]. Так, в аффектах, характеризующихся произвольностью и беспредметностью, вегетативные проявления неуправляемы, а целостная зрелая эмоция, предметная и доступная опосредствованной регуляции, открывает возможность к ограниченному контролю ее соматических составляющих.

Заключение

Мы рассмотрели телесность как высшую психическую функцию, в психологической структуре которой выделяются образ тела, феномены владения и управления телом, а также телесные функции. Образ тела являет собой «интенциональное содержание сознания», которое состоит из: 1) перцептивного телесного опыта субъекта; 2) общих концептуальных (мифологических или научных) представлений о теле, имеющихся у человека; 3) отношения к телу, включающего когнитивное, аффективное и поведенческое звенья. Владение и управление телом — это сквозные телесные феномены, относящиеся к образу тела и теле-

сным функциям и имеющие двухуровневую структуру: имплицитное диффузное чувство и эксплицитное концептуальное знание. Телесные функции, трансформированные посредством знаково-символического отражения и регуляции, представлены мимической и пантомимической экспрессией, сенсомоторными процессами и ориентацией в актуальной пространственной обстановке (схема тела), дыханием, мочеи-

спусканием и дефекацией, пищеварением, болевой и кожно-гальванической реакцией, сексуальной функцией, кровообращением, потоотделением. Предложенная концепция психологической структуры телесности как высшей психической функции призвана облегчить более точную квалификацию и категоризацию телесных феноменов, что требует дальнейших эмпирических исследований.

Литература

1. Александр Ф. Психосоматическая медицина: пер. с англ. М.: «Канон+», 2022. 352 с.
2. Бородай С.Ю. Язык, концептуализация и воплощенное познание // Человек. 2022. № 2. С. 46–64. DOI:10.31857/S023620070019510-8
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2023. 337 с.
4. Завершнева Е.Ю. Записные книжки, заметки, научные дневники Л.С. Выготского: результаты исследования семейного архива // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 120–136.
5. Зинченко В.П. Психология на качелях между душой и телом // Гуманитарные науки: теория и методология. 2005. № 3. С. 151–169.
6. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия: пер. с фр. / Под ред. И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. М.: Ювента; Наука, 1999. 608 с.
7. Мещеряков Б.Г. Стадии развития ВПФ и их эмпирические референты: реконструкция имплицитной концепции Л.С. Выготского // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2004. № 3. С. 57–72.
8. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 168 с.
9. Николаева В.В., Арина Г.А. Клинико-психологические проблемы психологии телесности // Психологический журнал. 2003. № 1. С. 119–126.
10. Психосемиотика телесности / Под ред. И.В. Журавлева, Е.С. Никитиной. М.: ЛЕНАНД, 2019. 152 с.
11. Тхостов А.Ш. Культурно-историческая патопсихология. М.: Канон-плюс, 2020. 320 с.
12. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.
13. Тхостов А.Ш., Арина Г.А. Теоретические проблемы исследования внутренней картины болезни // Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психической и соматической патологии. 1990. С. 32–38.
14. Ясперс К. Общая психопатология: пер. с нем. М.: КоЛибри, 2020. 1056 с.
15. Abdulkarim Z., et al. Neural Substrates of Body Ownership and Agency during Voluntary Movement // The Journal of Neuroscience. 2023. № 13 (43). P. 2362–2380. DOI:10.1523/JNEUROSCI.1492-22.2023
16. Alsmith A.J.T., Longo M.R. The Routledge Handbook of Bodily Awareness. NY: Routledge, 2023. 570 p. DOI:10.4324/9780429321542
17. Barnard P.J., Teasdale J.D. Interacting cognitive subsystems: A systemic approach to cognitive-affective interaction and change // Cognition & Emotion. 1991. № 1(5). P. 1–39. DOI:10.1080/02699939108411021
18. Baumard J., Osiurak F. Is Bodily Experience an Epiphenomenon of Multisensory Integration and

References

1. Aleksander F. Psikhosomaticheskaya meditsina [Psychosomatic Medicine]: per. s angl. Moscow: Kanon+, 2022. 352 p. (In Russ.)
2. Borodai S.Yu. Yazyk, kontseptualizatsiya i voploshchennoe poznanie [Language, Conceptualization and Embodied Cognition]. *Chelovek [Human]*, 2022, no. 2, pp. 46–64. DOI:10.31857/S023620070019510-8 (In Russ.)
3. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The History of the Development of Higher Psychic Functions]. Moscow: Yurait, 2023. 337 p. (In Russ.)
4. Zavershneva E.Yu. Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniki L. S. Vygotskogo: rezul'taty issledovaniya semeinogo arkhiva [Notebooks, Notes, Scientific Diaries of L.S. Vygotsky: the Results of a Study of the Family Archive]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2008, no. 2, pp. 120–136. (In Russ.)
5. Zinchenko V.P. Psikhologiya na kachelyakh mezhdushoi i telom [Psychology on a Swing between Soul and Body]. *Gumanitarnye nauki: teoriya i metodologiya [Humanitarian Sciences: Theory and Methodology]*, 2005, no. 3, pp. 151–169. (In Russ.)
6. Merlo-Ponti M. Fenomenologiya vospriyatiya: per. s fr. [Phenomenology of Perception]. In Vdovina I.S., Fokina S.L. (eds.) Moscow: Yuventa, Nauka, 1999. 608 p. (In Russ.)
7. Meshcheryakov B.G. Stadii razvitiya VPF i ikh empiricheskie referenty: rekonstruktsiya implitsitnoi kontseptsii L. S. Vygotskogo [Stages of the Development of HPF and Their Empirical Referents: Reconstruction of the Implicit Concept of L.S. Vygotsky]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of the Moscow University]*, Seriya 14, Psikhologiya, 2004, no. 3, pp. 57–72. (In Russ.)
8. Nikolaeva V.V. Vliyanie khronicheskoi bolezni na psikhiku [The Effect of Chronic Illness on the Psyche]. Moscow: Publ. MGU, 1987. 168 p. (In Russ.)
9. Nikolaeva V.V., Arina G.A. Kliniko-psikhologicheskie problemy psikhologii telesnosti [Clinical and Psychological Problems of Psychology of Corporeality]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2003, no. 1, pp. 119–126. (In Russ.)
10. Psikhosemiotika telesnosti [Psychosemiotics of Corporeality]. In Zhuravleva I.V., Nikitina E.S. (eds.) Moscow: LENAND, 2019. 152 p. (In Russ.)
11. Tkhostov A.Sh. Kul'turno-istoricheskaya patopsikhologiya [Cultural-Historical Pathopsychology]. Moscow: Kanon+, 2020. 320 p. (In Russ.)
12. Tkhostov A.Sh. Psikhologiya telesnosti [Psychology of Corporeality]. Moscow: Smysl, 2002. 287 p. (In Russ.)
13. Tkhostov A.Sh., Arina G.A. Teoreticheskie problemy issledovaniya vnutrennei kartiny bolezni [Theoretical Problems of Studying the Inner Picture of Disease]. *Psikhologicheskaya diagnostika otnosheniya k bolezni pri nervno-psikhicheskoi i somaticheskoi patologii [Psychological*

- Cognition? // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2019. Vol. 13. P. 316. DOI:10.3389/fnhum.2019.00316
19. Berger C.C., et al. Follow Your Nose: Extended Arm Reach After Pinocchio Illusion in Virtual Reality // *Frontiers in Virtual Reality*. 2022. Vol. 3. DOI:10.3389/frvir.2022.712375
20. David A.B., Ataria Y. The body image-body schema/ownership-agency model for pathologies: four case studies. In David A.B., Ataria Y., Gallagher S. (eds.) *Body Schema and Body Image: New Directions*. Oxford University Press, 2021. P. 328–348. DOI:10.1093/oso/9780198851721.003.0020
21. De Vignemont F. Body schema and body image-Pros and cons // *Neuropsychologia*. 2010. № 3(48). P. 669–680. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2009.09.022
22. De Vignemont F. *Mind the Body: An Exploration of Bodily Self-Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 2018. 288 p. DOI:10.1093/oso/9780198735885.001.0001
23. Gadsby S. Distorted body representations in anorexia nervosa // *Consciousness and Cognition*. 2017. Vol. 51. P. 17–33. DOI:10.1016/j.concog.2017.02.015
24. Gallagher S. Dimensions of Embodiment: Body Image and Body Schema in Medical Contexts *Philosophy and Medicine // Handbook of Phenomenology and Medicine / Toombs S.K. (ed.)*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2001. P. 147–175. DOI:10.1007/978-94-010-0536-4_8
25. Gao J., Tomonaga M. How chimpanzees and children perceive other species' bodies: Comparing the expert effect // *Developmental Science*. 2020. № 6(23). DOI:10.1111/desc.12975
26. Martel M., et al. The long developmental trajectory of body representation plasticity following tool use // *Science Report*. 2021. №11(559). DOI:10.1038/s41598-020-79476-8
27. Moayedi M., et al. The structural and functional connectivity neural underpinnings of body image // *Human Brain Mapping*. 2021. № 11(42). P. 3608–3619. DOI:10.1002/hbm.25457
28. Pitron V., Alsmith A., De Vignemont F. How do the body schema and the body image interact? // *Consciousness and Cognition*. 2018. Vol. 65. P. 352–358. DOI:10.1016/j.concog.2018.08.007
29. Rochat P. Clinical pointers from developing self awareness // *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2021. № 4(63). P. 382–386. DOI:10.1111/dmcn.14767
30. Rochat P. The Ontogeny of Human Self-Consciousness // *Current Directions in Psychological Science*. 2018. № 5(27). P. 345–350. DOI:10.1177/0963721418760236
31. Sattin D., et al. An Overview of the Body Schema and Body Image: Theoretical Models, Methodological Settings and Pitfalls for Rehabilitation of Persons with Neurological Disorders // *Brain Sciences*. 2023. № 10(13). P. 1410. DOI:10.3390/brainsci13101410
32. Tsakiris M., Longo M., Haggard P. Having a body versus moving your body: neural signatures of agency and body-ownership // *Neuropsychologia*. 2010. Vol. 48(9). P. 2740–2749. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2010.05.021
33. Wehrle M. Being a body and having a body. The twofold temporality of embodied intentionality // *Phenomenology and Cognitive Sciences*. 2020. Vol. 19. P. 499–521. DOI:10.1007/s11097-019-09610-z
- Diagnostics of the Attitude to the Disease in Neuropsychiatric and Somatic Pathology*], 1990, pp. 32–38. (In Russ.)
14. Yaspers K. *Obshchaya psikhopatologiya: per. s nem. [General Psychopathology]*. Moscow: KoLibri, 2020. 1056 p. (In Russ.)
15. Abdulkarim Z., et al. Neural Substrates of Body Ownership and Agency during Voluntary Movement. *The Journal of Neuroscience*, 2023. Vol. 43, no. 13, pp. 2362–2380. DOI:10.1523/JNEUROSCI.1492-22.2023
16. Alsmith A.J.T., Longo M.R. *The Routledge Handbook of Bodily Awareness*. New York: Routledge, 2023. 570 p. DOI:10.4324/9780429321542
17. Barnard P.J., Teasdale J.D. Interacting cognitive subsystems: A systemic approach to cognitive-affective interaction and change. *Cognition & Emotion*, 1991. Vol. 5, no. 1, pp. 1–39. DOI:10.1080/02699939108411021
18. Baumard J., Osiurak F. Is Bodily Experience an Epiphenomenon of Multisensory Integration and Cognition? *Frontiers in Human Neuroscience*, 2019. Vol. 13, p. 316. DOI:10.3389/fnhum.2019.00316
19. Berger C.C., et al. Follow Your Nose: Extended Arm Reach After Pinocchio Illusion in Virtual Reality. *Frontiers in Virtual Reality*, 2022. Vol. 3. DOI:10.3389/frvir.2022.712375
20. David A.B., Ataria Y. The body image–body schema/ownership–agency model for pathologies: four case studies. In David A.B., Ataria Y., Gallagher S. (eds.) *Body Schema and Body Image: New Directions*. Oxford University Press, 2021, pp. 328–348. DOI:10.1093/oso/9780198851721.003.0020
21. De Vignemont F. Body schema and body image–Pros and cons. *Neuropsychologia*, 2010. Vol. 48, no. 3, pp. 669–680. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2009.09.022
22. De Vignemont F. *Mind the Body: An Exploration of Bodily Self-Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 2018. 288 p. DOI:10.1093/oso/9780198735885.001.0001
23. Gadsby S. Distorted body representations in anorexia nervosa. *Consciousness and Cognition*, 2017. Vol. 51, pp. 17–33. DOI:10.1016/j.concog.2017.02.015
24. Gallagher S. Dimensions of Embodiment: Body Image and Body Schema in Medical Contexts *Philosophy and Medicine*. In Toombs S.K. (ed.) *Handbook of Phenomenology and Medicine*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2001, pp. 147–175. DOI:10.1007/978-94-010-0536-4_8
25. Gao J., Tomonaga M. How chimpanzees and children perceive other species' bodies: Comparing the expert effect. *Developmental Science*, 2020. Vol. 23, no. 6. DOI:10.1111/desc.12975
26. Martel M., et al. The long developmental trajectory of body representation plasticity following tool use. *Science Report*, 2021. Vol. 59, no. 11. DOI:10.1038/s41598-020-79476-8
27. Moayedi M., et al. The structural and functional connectivity neural underpinnings of body image. *Human Brain Mapping*, 2021. Vol. 42, no. 11, pp. 3608–3619. DOI:10.1002/hbm.25457
28. Pitron V., Alsmith A., De Vignemont F. How do the body schema and the body image interact? *Consciousness and Cognition*, 2018. Vol. 65, pp. 352–358. DOI:10.1016/j.concog.2018.08.007
29. Rochat P. Clinical pointers from developing self-awareness. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 2021. Vol. 63, no. 4, pp. 382–386. DOI:10.1111/dmcn.14767
30. Rochat P. The Ontogeny of Human Self-Consciousness. *Current Directions in Psychological Science*, 2018. Vol. 27, no. 5, pp. 345–350. DOI:10.1177/0963721418760236
31. Sattin D., et al. An Overview of the Body Schema and Body Image: Theoretical Models, Methodological Settings and Pitfalls for Rehabilitation of Persons with Neurological

Disorders. *Brain Sciences*, 2023. Vol. 13, no. 10, p. 1410. DOI:10.3390/brainsci13101410

32. Tsakiris M., Longo M., Haggard P. Having a body versus moving your body: neural signatures of agency and body-ownership. *Neuropsychologia*, 2010. Vol. 48, no. 9, pp. 2740–2749. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2010.05.021

33. Wehrle M. Being a body and having a body. The twofold temporality of embodied intentionality. *Phenomenology and Cognitive Sciences*, 2020. Vol. 19, pp. 499–521. DOI:10.1007/s11097-019-09610-z

Информация об авторах

Буташин Андрей Дмитриевич, аспирант, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация; медицинский психолог, Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3201-7598>, e-mail: butashinandrey@gmail.com

Иванова Елена Михайловна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация; доцент кафедры клинической психологии, Российский национальный медицинский исследовательский университет имени Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации (РНИМУ им. Н.И. Пирогова Минздрава России), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3616-9444>, e-mail: ivalenka13@gmail.com

Information about the authors

Andrei D. Butashin, Postgraduate, Federal State Budgetary Scientific Institution Mental Health Research Center, Moscow, Russia; Medical Psychologist, Federal State Budgetary Institution V.P. Serbsky National Medical Research Center for Psychiatry and Narcology, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3201-7598>, e-mail: butashinandrey@gmail.com

Elena M. Ivanova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Federal State Budgetary Scientific Institution Mental Health Research Center, Moscow, Russia; Associate Professor, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3616-9444>, e-mail: ivalenka13@gmail.com

Получена 19.03.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 19.03.2024

Accepted 19.06.2024

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Учебная деятельность в отсутствие взаимодействия?

И.М. Улановская

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

М.А. Янишевская

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-2052>, e-mail: y_maria@mail.ru

Главный дефицит онлайн-образования — отсутствие реального взаимодействия и содержательной коммуникации учащихся в процессе решения учебной задачи. Мы предположили, что в этих условиях в начальной школе не формируется полноценная учебная деятельность, обеспечивающая усвоение теоретических знаний. Для проверки предположения были проанализированы результаты метапредметной диагностики четвероклассников, учившихся по программе развивающего обучения и закончивших начальную школу в 2015–2019 и 2023 гг. (всего 316 детей). Также использованы данные диагностики метапредметных результатов учащихся пятых классов двух московских школ 2019 и 2021 годов (всего 248 человек). Показано, что отсутствие условий и возможностей для конструктивного взаимодействия и содержательной коммуникации учащихся в процессе решения учебных задач не только затрудняет и замедляет формирование социальных компетенций, но и влияет на другие важнейшие метапредметные результаты начального образования. Таким образом, результаты метапредметной диагностики у выпускников начальной школы в 2023 г. позволили выявить слабые стороны онлайн-обучения, его дефициты и оценить их последствия для психического развития детей.

Ключевые слова: начальная школа, диагностика метапредметных результатов, онлайн-обучение, умение учиться, моделирование, понимание текста, содержательная коммуникация, взаимодействие.

Для цитаты: Улановская И.М., Янишевская М.А. Учебная деятельность в отсутствие взаимодействия? // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 40–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200205>

Learning Activity without Interaction, is it Possible?

Irina M. Ulanovskaya

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

Maria A. Yanishevskaya

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-2052>, e-mail: y_maria@mail.ru

The obvious disadvantage of online education is the lack of real interaction and meaningful communication among students while solving a learning problem. We assume that under these conditions a full-fledged learning activity in its function of assimilation of theoretical concepts cannot be formed in primary school. To verify this hypothesis, we analyzed the results of meta-subject diagnostics of the fourth graders who graduated from primary school in 2015–2019 (real interaction) and graduated in 2023 (online education). 316 children in total

were recruited for this study. We also used diagnostic data on meta-subject results of fifth grade students from two Moscow schools in 2019 and 2021, where “traditional” educational programs were implemented. 248 children were recruited. It is shown that the lack of conditions and opportunities for constructive interaction and meaningful communication in the process of solving learning problems complicates and slows down the development of children’s main social competencies, but also affects other important meta-subject results of primary education. Thus, the results of meta-subject diagnostics of primary school graduates in 2023 made it possible to identify the weaknesses of online learning, its disadvantages, and to assess the consequences for the mental development of children.

Keywords: elementary school, diagnostics of meta-subject results, online learning, learning ability, modeling, text comprehension, meaningful communication, interaction.

For citation: Ulanovskaya I.M., Yanishevskaya M.A., Learning Activity without Interaction, is it Possible? *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 40–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200205>

Введение

Эксперимент, результаты которого обсуждаются в этой статье, поставлен самой жизнью. Весной 2020 г. из-за пандемии большинство учащихся были переведены на онлайн-форму обучения. Таким образом, дети, завершившие начальное образование в 2023 г., оказались на дистанционном обучении в первом классе, т. е. в самом начале школьной жизни. И хотя в настоящее время многие педагоги и психологи ратуют за расширение использования дистанционной формы организации обучения [1; 10; 14; 16; 18], очевидно, что оно накладывает ряд ограничений на организацию образовательного процесса. Главный дефицит онлайн-образования младших школьников — отсутствие реального действенного взаимодействия и содержательной коммуникации учащихся в процессе решения задач (практически все исследования организации онлайн-взаимодействия учеников использует уже сформировавшиеся коммуникативные навыки подростков [4; 15; 17]). Невозможность совместного действия противоречит основному закону формирования высших психических функций: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка... Этот закон всецело приложим и к процессу детского обучения... Существенным признаком обучения является то, что оно создает зоны ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка» [2, с. 387]. «Нечто новое ребенок сможет самостоятельно сделать после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение... Необходимо организовывать обучение, способное создавать необходимые зоны ближай-

шего развития, которые бы превращались со временем в требуемые новообразования» [3, с. 7].

Таким образом важность учебных взаимодействий и коммуникаций для полноценного формирования учебной деятельности трудно переоценить. «Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, поддерживают друг друга в принятии и решении задачи, проводят диалоги и дискуссии о выборе лучшего пути поиска (именно в этих ситуациях и возникают зоны ближайшего развития). Иными словами, на первых этапах учебная деятельность выполняется коллективным субъектом [там же, с. 9].

Как теоретическое, так и экспериментально-практическое развитие этих идей представлено в работах Рубцова В.В., Цукерман Г.А., Эльконина Б.Д. и др. [7; 8; 11; 12; 13]. Так, Г.А. Цукерман рассматривает сотрудничество учащихся начальной школы друг с другом и с учителем в учебной деятельности как важнейшее условие становления новообразования этого возраста — умения учиться. Развитое умение учиться — образовательная цель, которую можно достигнуть к концу основной ступени образования. В начальной школе формируются предпосылки умения учиться: рефлексивные действия (умение отделять решаемую задачу от недоопределенной и задавать вопрос о недостающих условиях действия) и поисковые действия как действия по присвоению недостающих знаний [11]. В.В. Рубцов обосновывает систему совместных учебных действий, связанных с координацией, планированием и организацией взаимодействий учащихся и взрослого, учащихся между собой при решении учебной задачи [7]. Эти действия совершаются в пространстве коллективного преобразования учениками заданных взрослым способов действия и моделирования новых образцов организации совместной учебной деятельности для достижения общего результата на основе процессов коммуникации, рефлексии и взаимопонимания. Выделяя и анализируя различные типы взаимодействия школьников в процессе поиска и освоения общего способа действия при решении учебной задачи, В.В. Рубцов указывает, что «...собственно учебная общность возникает на рефлексивно-аналитическом уровне взаимодействия участников совместного действия, когда предметом их анализа становятся результаты рефлексии другого, понимание

другим ситуации и своих действий в ней, обсуждение и согласование с другим совместных действий. Именно здесь появляется учебная ситуация: познание объекта совместно и через другого, изучение собственных представлений через призму представлений партнера и на этой основе поиск общих точек соприкосновения — «взаимопонимания» [6, с. 97].

Общие принципы организации развивающего обучения (РО) и содержательных учебных взаимодействий многие годы внедряются и реализуются в школе № 91 г. Москвы — базовой экспериментальной школе, работающей по учебным программам, разработанным под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. В 2011 г. в школьный Стандарт впервые было введено понятие «метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования», включающие, в частности, умение учиться; умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия; познавательную рефлексию; создание моделей изучаемых процессов, схем решения учебных задач; готовность слушать собеседника и вести диалог; умение определять общие цели и пути их достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности и др. Группой сотрудников Психологического института РАО был разработан пакет диагностических методик, позволяющих количественно и качественно оценить сформированность метапредметных результатов начальной школы [5]. На основе этого инструментария каждый год осуществляется мониторинг когнитивных, регулятивных и социальных метапредметных результатов выпускников начальной школы № 91. Условия организации учебной деятельности выпускников начальной школы в 2023 году качественно отличаются от таковых в предыдущие годы. Они связаны с переводом детей на онлайн-обучение в первом классе (и продолжавшееся практически половину второго класса) в связи с пандемией. Усилиями педагогов содержание программ РО было сохранено, однако полностью отсутствовали условия для учебного взаимодействия и содержательной коммуникации детей.

Гипотеза, задачи и методы исследования

Невозможность полноценного разворачивания групповых и коллективно-распределенных форм учебной деятельности в условиях онлайн-обучения ограничивает детскую инициативу и снижает учебную мотивацию. Так как дети совершают пробы индивидуально, не возникает ситуаций содержательного противоречия или конфликта, не возникает необходимости аргументировать и доказывать свою мысль, не формируется потребность зафиксировать действия и их результаты в схеме, планировать будущие действия и проверять их адекватность поставленной задаче (рефлексия). Отсутствие опыта совместной учебной работы может привести к трудностям в формировании социальных компетенций у детей.

Гипотезы: онлайн-обучение на начальных этапах вхождения детей в учебную деятельность (пер-

вый класс) снижает развивающий ресурс начального образования из-за дефицита опыта совместной деятельности и конструктивных учебных взаимодействий. Этот дефицит проявляется в показателях метапредметных результатов, оцененных на выходе из начальной школы.

Для проверки этих гипотез необходимо сопоставить данные метапредметной диагностики выпускников начальной школы «доковидного» периода и выпускников 2023 года, прошедших через онлайн-форму обучения в первом классе. Далее будут представлены данные метапредметной диагностики по следующим показателям: умение учиться, моделирование, использование знаково-символических средств для решения задач, способность к конструктивному взаимодействию.

Задача 1 — оценить развитие умения учиться в условиях онлайн- и офлайн-обучения;

Задача 2 — оценить сформированность действий моделирования и использования моделей при решении задач в условиях онлайн- и офлайн-обучения;

Задача 3 — оценить способность к конструктивному взаимодействию в процессе решения задач у учащихся, не имевших опыта совместной учебной деятельности в первом классе (выпускники начальной школы 2023 года), и у учащихся, полноценно участвовавших в учебных взаимодействиях на протяжении обучения в начальной школе (выпускники предыдущих лет).

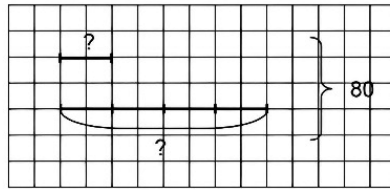
Для решения задачи 1 использовались данные, полученные по методике «Недоопределенные задачи» (авторы Г.А. Цукерман, С.Ф. Горбов, Н.Л. Табачникова, О.В. Савельева). Методика позволяет оценить рефлексивную составляющую умения учиться. Рефлексивная составляющая умения учиться делает человека способным определять, каких именно знаний и умений ему недостает для действий в новой ситуации. Методика строится на материале простых текстовых математических задач, способы решения которых тщательно отработывались на уроках математики в начальной школе [5].

Для решения задачи 2 использовался набор заданий из методики «Математика» (авторы С.Ф. Горбов, Н.Л. Табачникова и О.В. Савельева). Описание методики представлено в работе авторов этой статьи [9].

Для определения умения использовать готовую модель как средство решения задач нами анализировались результаты выполнения трех заданий, в которых актуализировались различные аспекты использования моделей. Так, в одном из заданий часть условий представлена в виде текста, а другая часть задана собственно модельным средством (диаграммой). Таким образом, для решения этих заданий требуется «прочитать» диаграмму и включить полученную с ее помощью информацию в условие. В другом задании (представлено на рис. 1) нужно решить задачу, не видя ее условия, а опираясь только на чертеж, сделанный «другим учеником». Все задания основаны на материале текстовых задач. Ниже приведены образцы таких заданий.

Для определения сформированности действия моделирования использовались три задачи методики «Математика». На рис. 2 приведен пример такой задачи.

Задание 1. Для решения задачи, текст которой не сохранился, Катя сделала такой чертёж:



Реши эту задачу

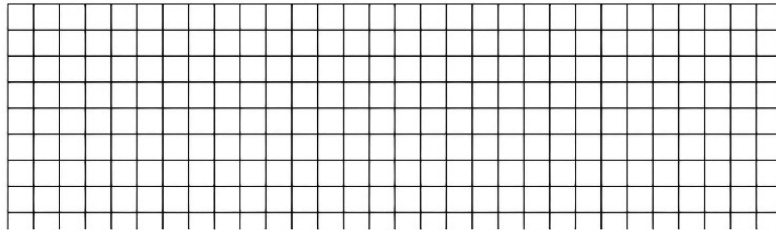


Рис. 1. Образцы заданий на определение умения использовать готовую модель как средство решения задачи

Задание 2. Прочти текст задачи. Сделай чертёж и реши задачу.

Ленту длиной 72 см разрезали на три части. Первая часть получилась в три раза короче второй, а третья - в два раза длиннее первой. Какова длина большей части?

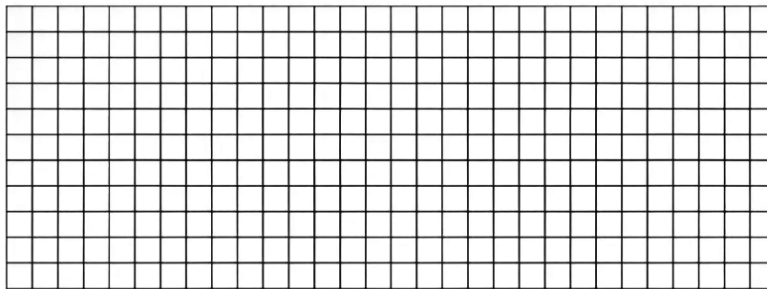


Рис. 2. Образец заданий на определение сформированности действия моделирования

Для решения исследовательской задачи 3 использовалась методика «Конфликт» (авторы — И.М. Улановская, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина). Эта методика позволяет сравнить успешность решения задачи в условиях индивидуальной и групповой работы. Подробное описание методики «Конфликт» приведено в работе И.М. Улановской [5].

Статистический анализ данных осуществлялся с помощью программы SPSS.

Испытуемые

Экспериментальную выборку составили учащиеся четвертых классов школы № 91 г. Москвы, в которой на протяжении многих лет начальная школа работала по программе развивающего обучения. Сопоставлялись данные выпускников начальной школы 2023 года (48 учащихся, 46% девочек, 54% мальчиков, средний возраст — 10,8 лет) и 2015–2019 годов (всего 268 учащихся, 48% девочек, 52% мальчиков, средний возраст — 10,7 лет). Исследование проводилось в конце учебного года.

Контрольную выборку составили учащиеся пятых классов двух московских школ (школа X и школа Y).

В школе X использованы данные диагностики метапредметных результатов учащихся пятых классов, завершивших начальное обучение в 2019 г. (всего 78 человек, 45% девочек, 55% мальчиков, средний возраст 11,2 года). Эта школа реализует образовательную программу «Школа России». Исследование проводилось в начале учебного года.

В школе Y диагностика проводилась в 2021 г. Исследовались 6 пятых классов (170 учащихся, из них 53% девочек, 47% мальчиков, средний возраст — 11,5 лет). В школе реализуются программы «Школа России» и «Перспектива». Исследование проводилось в начале учебного года.

Результаты

Для диагностики сформированности умения учиться (исследовательская задача 1) использова-

лись данные, полученные по методике «Недоопределенные задачи». Учащимся предлагались 10 простых математических задач, часть из которых были составлены «правильно», т. е. могли быть решены, а другая часть — «неправильно», т. е. эти задачи решить нельзя. В случае правильной задачи учащиеся должны были написать ее решение, а в случае неправильной — указать, что нужно в задаче исправить. За каждую задачу учащийся мог получить 2 балла: один — за определение возможности ее решить, второй — за правильное решение или исправление задачи. Для оценки рефлексивной составляющей умения учиться мы учитывали баллы за определение «решаемости» задачи и за адекватное доопределение условий в случае нерешаемой задачи. Баллы за решение правильных задач не учитывались. Таким образом, максимальный результат составил 15 баллов.

Статистический анализ (использовался критерий Колмогорова—Смирнова) показал отсутствие достоверно значимых различий между результатами четвероклассников по показателю умения учиться в 2015—2019 гг., что позволило их рассматривать как единую выборку. То есть тенденция распределения баллов в методике «Недоопределенные задачи» была одинакова в 2015, 2016, 2017, 2018 и 2019 годах.

На рис. 3 представлены результаты оценки сформированности рефлексивной составляющей умения учиться, полученные на основе данных методики «Недоопределенные задачи» в процессе мониторинга метапредметных результатов начального образования в разные годы. Средний балл в 2015—2019 гг. составлял 11,9 (среднеквадратичное отклонение — 2,67); в 2023 г. — 10,3 (среднеквадратичное отклонение — 2,84). Диаграмма наглядно демонстрирует изменение уровня сформированности умения учиться в выборке детей, завершивших начальное обучение в 2023 г. Так, на протяжении 6 лет подряд (2015—2020) результаты учащихся по показателю сформированности рефлексивной составляющей умения учиться демонстрировали тенденцию к росту

по мере увеличения балла; более того, доля учеников, набравших максимально возможный балл, больше доли школьников, набравших любое другое число баллов. В 2023 г. получено распределение по изучаемому показателю, близкое к нормальному, с пиком на значении 11 и смещением минимальных значений в сторону уменьшения балла. Различия достоверны (критерий Колмогорова—Смирнова, $p < 0,01$). Статистически значимо изменилось и количество детей, получивших высокие баллы в методике «Недоопределенные задачи». Если до пандемии 75% детей достигали результата 11 и более баллов, то среди выпускников начальной школы 2023 г. таких детей всего 60% ($p < 0,05$, по показателю Манна—Уитни).

Рассмотрим результаты сформированности умения учиться в школах с иными образовательными программами начального обучения (контрольная выборка).

Из рис. 4 и 5 следует:

- в обеих школах контрольной выборки представлены одинаковые тенденции распределения результатов по показателю умения учиться, а именно нормальное распределение по всей оси X (балл за выполнение заданий методики «Недоопределенные задачи») с пиком на средних значениях (8—9 баллов). Среднее значение по показателю «умение учиться» в школе X — 8,2 (среднеквадратичное отклонение — 2,87), в школе Y — 8,1 (среднеквадратичное отклонение — 2,68);

- результаты выпускников двух школ, реализующих традиционные образовательные программы, завершивших начальное образование до пандемии, т. е. не обучавшихся в режиме онлайн (рис. 4) и прошедших через опыт обучения в онлайн-режиме (рис. 5), качественно не различаются ($p = 0,82$, критерий Манна—Уитни). До пандемии 23% учащихся показали высокий результат (11 и более баллов в методике «Недоопределенные задачи»), а после пандемии — 19% (критерий Манна—Уитни показывает отсутствие достоверных различий). И результаты выпускников начальной школы РО 2023 года демонстрируют тен-

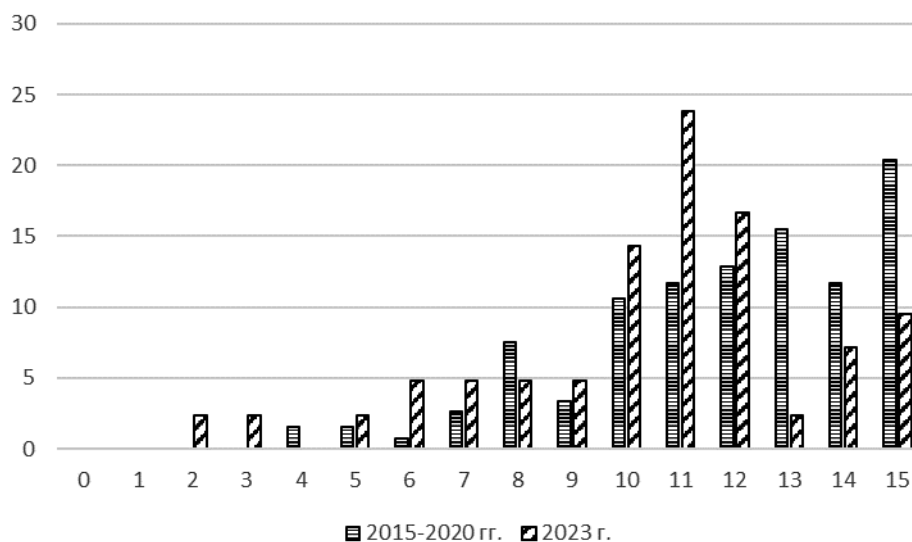


Рис. 3. Умение учиться — результаты учащихся школы РО в 2015—2020 и 2023 гг.: по оси X — баллы (min — 0, max — 15); по оси Y — процент учащихся, продемонстрировавших соответствующий результат

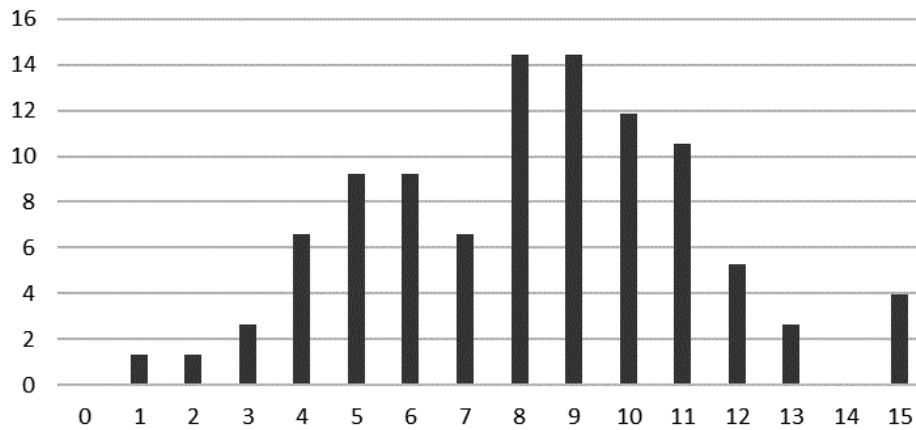


Рис. 4. Умение учиться — результаты учащихся школы X в 2019 г.

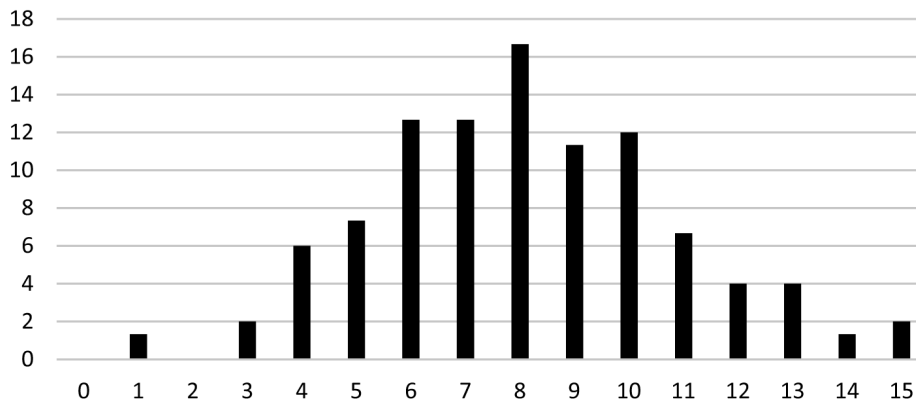


Рис. 5. Умение учиться — результаты учащихся школы Y в 2021 г.

денцию к нормальному распределению, характерному для результатов контрольной выборки, хотя и с некоторым смещением в сторону более высоких баллов (максимальное число учащихся получили 11 баллов).

Таким образом, статистический и качественный анализ результатов метапредметной диагностики по показателю умения учиться в экспериментальной и контрольной выборках:

- доказывает значительно более высокую эффективность школы РО для формирования важнейшей метапредметной компетенции — умения учиться;

- подтверждает значимость фактора совместности для достижения высоких показателей умения учиться у детей, обучающихся по программе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова и отсутствие такой значимости в школах с традиционными программами обучения в начальной школе.

Одним из важнейших средств теоретического мышления являются различные знаковые системы (модели). Для диагностики сформированности умения строить модели и использовать их как средство решения задач (исследовательская задача 2) использовались данные, полученные по методике «Математика». Ряд заданий предполагает использование готовой модели для решения задачи, другие — определение соответствия/несоответствия задач и их модельных представлений, третьи — создание модели по заданным условиям задачи. Выше были приведены примеры заданий, позволяющих оценить сфор-

мированность действия моделирования (рис. 1 и 2). Рассмотрим результаты, полученные по двум важнейшим показателям сформированности действия моделирования в экспериментальной и контрольной выборках в разные годы.

Сравнение диаграмм, представленных на рис. 6 и 7, демонстрирует качественные различия в овладении действием моделирования у выпускников школы РО 2015–2019 годов и учащихся школы РО, завершивших обучение в 2023 г. Если по показателю «использование модели» средний балл учащихся не изменился (его значения в 2015–2019 гг. и в 2023 г. равнялись 81 и 82 соответственно), то по показателю «моделирование» средний балл уменьшился с 64 до 48. Различия данных, представленных на рис. 6 и 7, статистически достоверны ($p < 0,01$, критерий Манна–Уитни). Также показательна линия тренда. В использовании готовых моделей тренд сохраняется: большинство детей (около 60%) получили максимальный балл. Линия тренда по показателю создания модели говорит о качественном изменении тенденции: чем выше балл по показателю моделирования, тем меньшее число детей его достигает.

Рассмотрим, как представлены линии тренда в школе, реализующей традиционную образовательную программу начального обучения (контрольная выборка), на примере школы Y (статистический анализ показал отсутствие значимых различий в результатах школ X и Y по показателям моделирования и

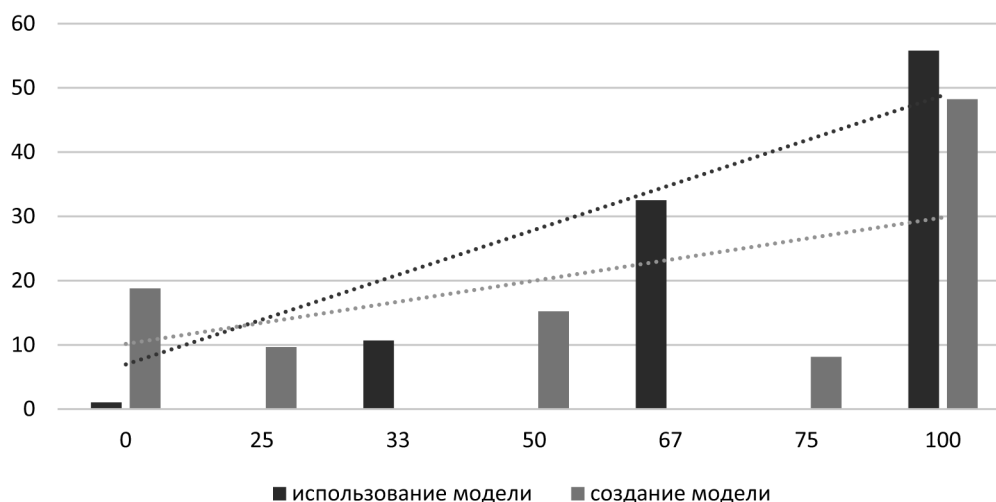


Рис. 6. Моделирование и использование модели для решения задач — результаты учащихся школы РО в 2015–2019 гг.: по оси X — баллы за выполнение заданий в %; по оси Y — процент детей, продемонстрировавших соответствующий результат; пунктиром указана линия тренда по каждому показателю

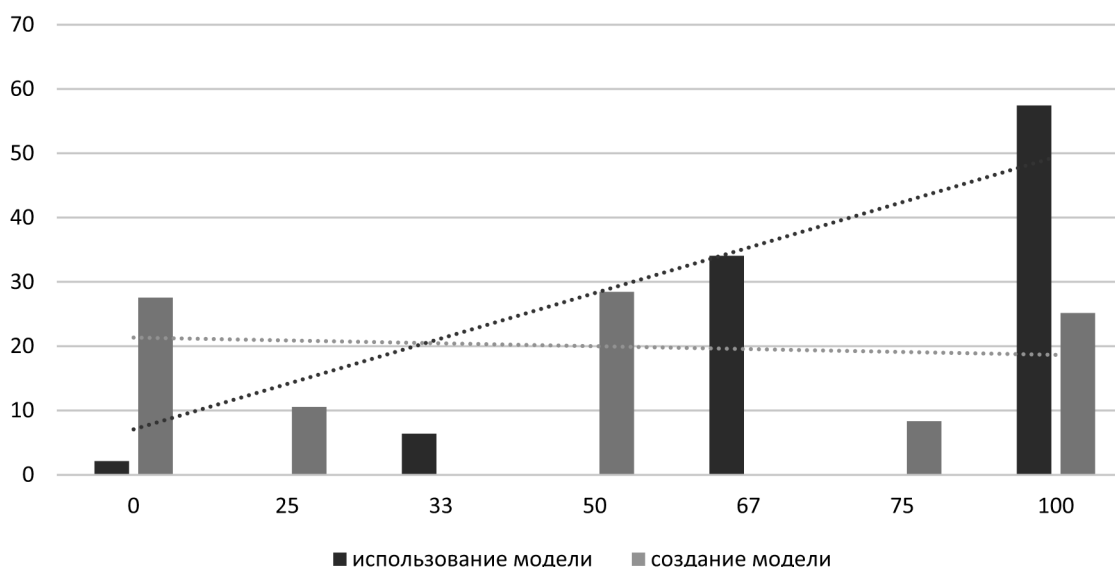


Рис. 7. Моделирование и использование модели для решения задач — результаты учащихся школы РО в 2023 г.

использования модели для решения задач, по критерию Манна–Уитни).

Приведенные на рис. 6, 7 и 8 диаграммы показывают:

- что программа РО демонстрирует очевидные преимущества по показателям, связанным с моделированием учебного содержания. Причем эти преимущества выражаются не только в развитом действии моделирования, но и в умении использовать готовую, заданную модель как средство решения задачи;

- при сравнении рисунков 7 и 8 видно, что линия тренда по показателю «моделирование» в школе РО после онлайн-обучения приближается к линии тренда в школе с традиционными программами. При этом учащиеся школы РО продолжают показывать значительно более высокие результаты: средние баллы в школе РО по показателям использования модели и моделирования равны соответственно 82 и 48 против 56 и 5 в школе У (различия достоверны на уровне $p < 0,01$ по критерию Манна–Уитни).

Для диагностики сформированности способности к конструктивному взаимодействию в процессе решения задач (исследовательская задача 3) использовались данные, полученные по методике «Конфликт». В «Конфликте» учащиеся сначала решают сложную интеллектуальную задачу индивидуально, а затем в группе из четырех человек. На этапе индивидуальной работы создаются особые условия, при которых каждый участник получает в процессе решения результат, отличный от результатов других членов группы. Таким образом, создается ситуация когнитивного конфликта, требующая преодоления для получения общего группового результата. Рассмотрим, как представлен ресурс конструктивного взаимодействия и содержательной коммуникации у учащихся, не имеющих опыта совместной учебной деятельности в первом классе (выпускники начальной школы 2023 года), и у учащихся, полноценно участвовавших в учебных взаимодействиях на протяжении обучения в начальной школе (выпускники предыдущих лет).

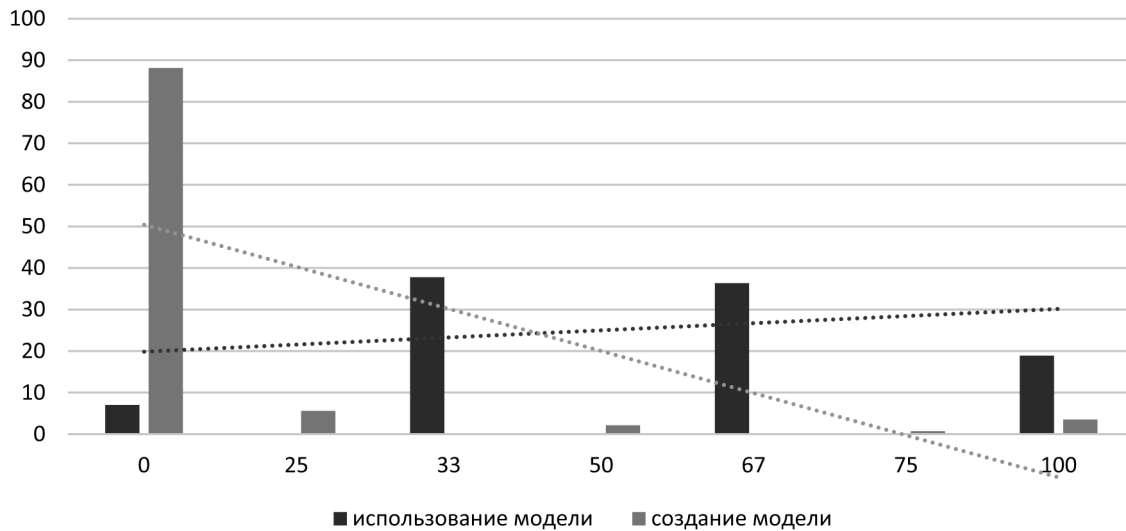


Рис. 8. Моделирование и использование модели для решения задач — результаты учащихся школы У в 2021 г.

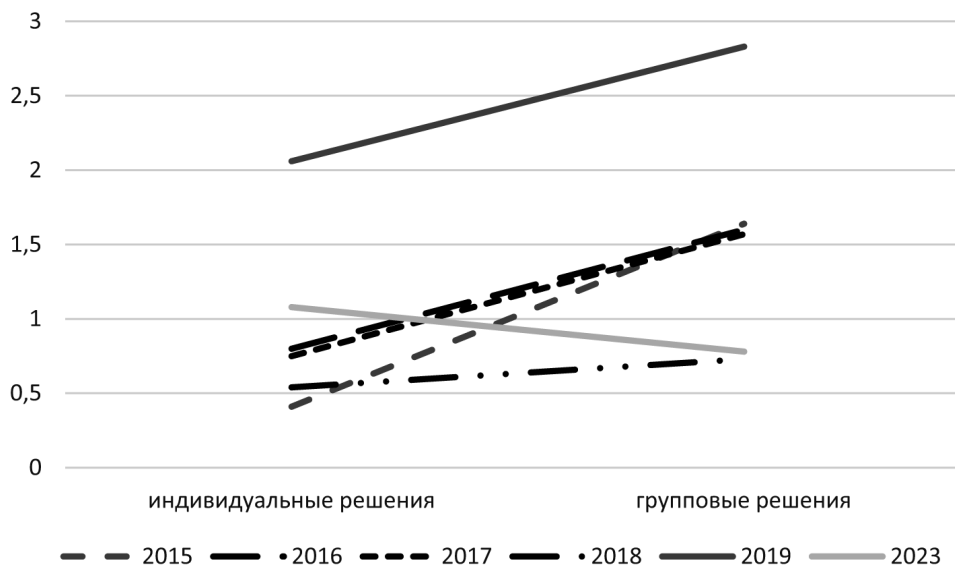


Рис. 9. Эффективность индивидуальной и групповой работы — результаты учащихся школы РО в 2015–2019 гг. и 2023 г.: по оси X — индивидуальные и групповые решения; по оси Y — баллы (min — 0, max — 4)

Рис. 9 демонстрирует качественное изменение соотношения результатов, показанных выпускниками начальной школы РО в 2015–2019 и выпускниками 2023 года, при решении задачи индивидуально и в группе. Во все годы до пандемии ресурс группового взаимодействия позволял улучшить результат, т. е. в среднем группа совместно достигала более высоких результатов в решении интеллектуальной задачи, чем каждый участник демонстрировал индивидуально (показатель «групповые решения» в 2015, 2016, 2017, 2018 и 2019 гг. выше показателя «индивидуальные решения» в 1,5–2 раза). У выпускников начальной школы РО в 2023 г. объединение учащихся в группу не только не повышает результата, но, наоборот, разрушает процесс решения. Дети с энтузиазмом вступают в коммуникацию, «теряя» поставленную перед ними задачу.

Таким образом, можно констатировать, что условия онлайн-обучения в начальной школе препятствуют формированию навыков конструктивного

взаимодействия и продуктивной учебной деятельности, т. е. важнейших социальных компетенций.

Выводы

Онлайн-обучение в современном его виде ориентировано на непосредственное общение учителя и ученика. В этой диаде, очевидно, ведущую роль играет взрослый, учитель. Поэтому ученику значительно труднее стать носителем учебной деятельности — ее субъектом. Младший школьник становится субъектом и выполняет собственную учебную деятельность первоначально вместе с другими детьми и с помощью учителя. Но взаимодействие детей по поводу и в процессе выполнения учебных действий в принципе не может быть обеспечено условиями современного онлайн-образования. Таким образом, из образовательного процесса выпадает важнейший инструмент развития — совместная деятельность («Между обучением и

психическим развитием человека всегда стоит его деятельность» [13]). Результаты диагностики метапредметных результатов начального образования доказывают, что отсутствие условий и возможностей для конструктивного взаимодействия и содержательной коммуникации учащихся в процессе решения учебных задач не только затрудняет и замедляет формирование самих социальных компетенций, но и влияет на другие важнейшие метапредметные результаты начального образования. Так, мы доказали чувствительность действия моделирования к условиям коммуникации в процессе обучения. Модель в системе РО строится не только как средство фиксации изучаемых процессов и явлений, но и как средство планирования своих будущих действий, как средство доказательства и проверки гипотез, как средство коммуникации с теми, кто вступает в диалог и предлагает альтернатив-

ные мнения. Участие в совместной, коллективно-распределенной или функционально-разделенной учебной деятельности, постепенно присваиваемое, делает ученика носителем учебной деятельности — ее субъектом. Таким образом, формируется учебная самостоятельность, инициатива, критичность, рефлексия. Ребенок осваивает сам способ получения нового знания, т. е. присваивает умение учиться.

Таким образом, результаты метапредметной диагностики у выпускников начальной школы в 2023 г. позволили выявить слабые стороны онлайн-обучения, его дефициты и оценить их последствия для психического развития детей. Это ставит важнейшие вопросы и открывает новые возможности для разработчиков онлайн-технологий обучения, без учета которых эффективность этой формы образования оказывается под вопросом.

Литература

1. Авдеева С.М., Уваров А.Ю., Тарасова К.В. Цифровая трансформация школ и информационно-коммуникационная компетентность учащихся // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 218–243.
2. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Педагогическая психология: сб. трудов. М., 1991.
3. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Томск: Пеленг, 1995. 142 с.
4. Марголис А.А., Гаврилова Е.В., Шепелева Е.А. Успешность совместного решения задач учащимися подросткового и юношеского возраста (на примере диагностики умственных действий с помощью компьютерной игровой системы 'PL-modified') // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022): сб. статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17–18 ноября 2022 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 251–263 с.
5. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / Под ред. И.М. Улановской. М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. 169 с.
6. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий / Под ред. В.В. Рубцова. М.: МГППУ, 2023. 203 с.
7. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
8. Совместная учебная деятельность и развитие детей / Под редакцией В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
9. Улановская И.М., Янишевская М.А. Об освоении базовых межпредметных понятий в школах с различными образовательными программами // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 87(3). С. 55–63.
10. Хартия цифрового пути школы [Электронный ресурс] // Вестник РФФИ. 2022. Том 1(113). URL: https://www.rfbr.ru/rffi/ru/bulletin/o_2128693 (дата обращения 21.09.2023)
11. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 68 с.
12. Цукерман Г.А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 51–59.

References

1. Avdeeva S.M., Uvarov A.Yu., Tarasova K.V. Tsifrovaya transformatsiya shkol i informatsionno-kommunikatsionnaya kompetentnost' uchashchikhsya [Digital transformation of schools and information and communication competence of students]. *Voprosy obrazovaniya [Education issues]*. 2022, no. 1, pp. 218–243. (In Russ.).
2. Vygotskii L. S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [The problem of learning and mental development at school age]. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moscow, 1991. (In Russ.).
3. Davydov V.V. O ponyatii razvivayushchego obucheniya: sb. statei [On the concept of developmental learning: collection of articles]. Tomsk: Peleng, 1995. (In Russ.).
4. Margolis A.A., Gavrilova E.V., Shepeleva E.A. Uspeshnost' sovmestnogo resheniya zadach uchashchimisya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta (na primere diagnostiki umstvennykh deistvii s pomoshch'yu komp'yuterno-i igrovoi sistemy 'PL-modified') [The success of joint problem solving by students teenagers and of adolescent age (on the example of the diagnosis of mental actions using the computer game system STM-modified)]. In Rubtsov V.V. (eds.), *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2022): sb. statei Tretiyei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (Moscow, 17–18 noyabrya 2022 g.) [Digital humanities and technologies in education (DHTE 2022): collection of articles for the III All-Russian Scientific and practical conference with international participation]*. Moscow, 2022, pp. 251–263. (In Russ.).
5. Otsenka metapredmetnykh kompetentsii vypusknikov nachal'noi shkoly [Assessment of meta-subject competencies of primary school graduates]. Ulanovskaya I.M. (ed.). Moscow, 2015. 169 p. (In Russ.).
6. Razvitie kommunikativno-refleksivnykh sposobnostei u detei 6–10 let v zavisimosti ot sposobov organizatsii uchebnykh vzaimodeistvii [The development of communicative and reflexive abilities in children aged 6–10 years, depending on the ways of organizing educational interactions.]. Rubtsov V.V. (ed.). Moscow, 2023. (In Russ.).
7. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatelnostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developmental education: an activity-based approach]. Moscow, 2008. 416 p. (In Russ.).

13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. 560 с.
14. Haleem A. et al. Understanding the role of digital technologies in education: A review // *Sustainable Operations and Computers*. 2022. Vol. 3. P. 275–285. DOI:10.1016/j.susoc.2022.05.004. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666412722000137>)
15. Ma Y., Zhang H., Ni L. et al. Identifying collaborative problem-solver profiles based on collaborative processing time, actions and skills on a computer-based task // *Intern. J. Comput.-Support. Collab. Learn.* 2023. DOI:10.1007/s11412-023-09400-5
16. Seethal K., Menaka B. Digitalisation Of Education In 21ST Century: A Boon Or Bane // *Higher Education*. 2019. Vol. 43. № 7. С. 196.
17. Sun Che, Shute Valerie, Stewart Angela, Beck-White Quinton, Reinhardt Caroline, Zhou Guojing, Duran Nicholas, D'Mello Sidney. The relationship between collaborative problem-solving behaviors and solution outcomes in a game-based learning environment // *Computers in Human Behavior*. 2021. DOI:128. 107120. 10.1016/j.chb.2021.107120.
18. Viberg O., Mavroudi A. Digitalisation of education: application and best practices. 2019.
8. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitie detei [Joint learning activity and children's development. Rubtsov V.V. (eds.). Moscow, 2021. 352 p. (In Russ.).
9. Ulanovskaya I.M., Yanishevskaya M.A. Ob osvoenii bazovykh mezhpredmetnykh ponyatii v shkolakh s razlichnymi obrazovatel'nymi programmami [On the development of basic interdisciplinary concepts in schools with various educational programs]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya [Trends in the development of science and education]*, 2022, no. 87, pp. 55–63 (In Russ.).
10. Khartiya tsifrovogo puti shkoly [Charter of the digital way of the school]. *Vestnik RFFI*, 2022. Vol. 1(113). Available at: URL: https://www.rfbr.ru/rffi/ru/bulletin/o_2128693 (Accessed 21.09.2023) (In Russ.).
11. Tsukerman G.A. Vidy obshcheniya v obuchenii [Types of communication in education]. Tomsk, 1993. 268 p. (In Russ.).
12. Tsukerman G.A. Sovmestnoe uchebnoe deistvie: reshennye i nereshennye voprosy [Joint learning action: resolved and unresolved issues]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 51–59. DOI:10.17759/pse.2020250405. (In Russ.).
13. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow, 1989. (In Russ.).
14. Abid Haleem, Mohd Javaid, Mohd Asim Qadri, Rajiv Suman, Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 2022. Vol. 3, pp. 275–285. DOI:10.1016/j.susoc.2022.05.004
15. Ma Y., Zhang H., Ni L. et al. Identifying collaborative problem-solver profiles based on collaborative processing time, actions and skills on a computer-based task. *Intern. J. Comput.-Support. Collab. Learn.*, 2023. DOI:10.1007/s11412-023-09400-5
16. Seethal K., Menaka B. Digitalisation Of Education In 21ST Century: A Boon Or Bane. *Higher Education*, 2019, no. 43, pp. 196.
17. Sun C. et al. (2021). The relationship between collaborative problem-solving behaviors and solution outcomes in a game-based learning environment. *Computers in Human Behavior*, 2021. Vol. 128. DOI:07120. 10.1016/j.chb.2021.107120
18. Viberg O., Mavroudi A. Digitalisation of education: application and best practices, 2019.

Информация об авторах

Улановская Ирина Михайловна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

Янишевская Мария Алексеевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-2052>, e-mail: y_maria@mail.ru

Information about the authors

Irina M. Ulanovskaya, PhD in Psychology, Leading Researcher Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (FSC PIR), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

Maria A. Yanishevskaya, PhD in Psychology, Leading Researcher Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (FSC PIR), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-2052>, e-mail: y_maria@mail.ru

Получена 29.02.2024

Received 29.02.2024

Принята в печать 19.06.2024

Accepted 19.06.2024

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL STUDIES

Деструктивный перфекционизм и факторы-протекторы эмоционального благополучия студентов вузов

Т.О. Цацулин

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ttsatsulin@yandex.ru

А.Б. Холмогорова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ);
Научно-исследовательский институт скорой помощи имени Н.В. Склифосовского
Департамента здравоохранения города Москвы (ГБУЗ «НИИ СП им. Н.В. Склифосовского ДЗМ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Данные исследований сообщают о возрастании показателей перфекционизма среди студентов. В статье описан социокультурный и образовательный контекст, обуславливающий выявленную тенденцию. Рассмотрены разные аспекты перфекционизма и их связи с симптомами депрессии и тревоги, а также выдвинуто предположение о защитной функции самоофективности и субъектности, которые могут снижать негативное воздействие перфекционизма на эмоциональное благополучие. Выборка включила 194 студента в возрасте от 17 до 25 лет ($M = 20$), из них — 140 женщин и 54 мужчины. Были использованы следующие методики: Трехфакторный опросник перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова), шкала депрессии А. Бека, шкала тревоги А. Бека, методика определения общей и социальной самоофективности (М. Шееер, Дж. Маддукс), опросник «Субъектная позиция». Выявлено, что субъектная позиция и тесно связанная с ней самоофективность обратно коррелируют с показателями депрессивных и тревожных симптомов, тогда как деструктивные параметры перфекционизма (такие как социально предписанный перфекционизм и перфекционистский когнитивный стиль) показывают прямую связь с симптомами эмоциональной дезадаптации, выраженностью объектной позиции в учебной деятельности и сниженной самоофективностью. При этом Я-адресованный перфекционизм демонстрирует положительные связи с факторами-протекторами, что компенсирует его деструктивное влияние. Использование критерия Соубела для проверки модели опосредования подтвердило гипотезу о значимом опосредующем влиянии самоофективности на связь между перфекционизмом и депрессией. Делается вывод о необходимости проведения профилактических мероприятий в высших учебных заведениях с реализацией методов рефлексивно-деятельностного подхода, предполагающего актуализацию и поддержку субъектной позиции студентов.

Ключевые слова: студенты, перфекционизм, эмоциональная дезадаптация, самоофективность, субъектная позиция, факторы-протекторы.

Для цитаты: Цацулин Т.О., Холмогорова А.Б. Деструктивный перфекционизм и факторы-протекторы эмоционального благополучия студентов вузов // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 50–59. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200206>

Destructive Perfectionism and Protective Factors of Emotional Well-being of University Students

Tikhon O. Tsatsulin

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: ttsatsulin@yandex.ru

Alla B. Kholmogorova

Moscow State University of Psychology & Education,
N.V. Sklifosovsky Research Institute for Emergency Medicine, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

According to research data, perfectionism scores in the student population are on the rise. The article describes the sociocultural and educational context that causes the revealed trend. Different aspects of perfectionism and their correlation with symptoms of depression and anxiety were examined, and a protective function of self-efficacy and subjectness, which may reduce the negative impact of perfectionism on emotional well-being, was hypothesized. 194 students aged 17 to 25 years ($M=20$), were recruited for this study, 140 of them were female and 54 were male. The following methods were used: Three-factor questionnaire of perfectionism (N.G. Garanyan, A.B. Kholmogorova), Beck Depression Inventory, Beck Anxiety Inventory (BAI, 1993), Self-Efficacy Scale (M. Scherer, J. Maddux), "Subjectness Position" questionnaire. It was revealed that subjectness position and closely related self-efficacy are inversely correlated with the indicators of depressive and anxiety symptoms, while destructive perfectionism components (such as socially prescribed perfectionism and perfectionist cognitive style) show a direct correlation with the symptoms of emotional maladaptation, the expression of the object position in learning activities and reduced self-efficacy. At the same time, self-oriented perfectionism shows positive links with protective factors, which compensates for its destructive influence. The use of the Sobel criterion to test the mediation model confirmed the hypothesis of a significant mediating effect of self-efficacy on the correlation between perfectionism and depression. It is concluded that it is necessary to carry out preventive measures in higher educational institutions with the implementation of methods of the reflexive-activity approach, which implies the actualization and support of students' subjectness position.

Keywords: students, perfectionism, emotional distress, self-efficacy, subjectness position, protective factors.

For citation: Tsatsulin T.O., Kholmogorova A.B. Destructive Perfectionism and Protective Factors of Emotional Well-being of University Students. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 50–59. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200206>

Введение

Наблюдается тенденция возрастания показателей перфекционизма в студенческой популяции в XXI веке, что связывается многими авторами с определенными тенденциями в современной культуре [14; 23]. Перфекционизм — это многомерный личностный конструкт, который отражает стремление к достижению высоких стандартов и идеалов, сопровождающееся чрезмерным самокритицизмом, требовательностью к себе и страхом неудачи и негативной оценки другими. Молодые люди с высоким уровнем перфекционизма ожидают от себя и своей деятельности идеальных результатов и переживают выраженный дискомфорт, если не оправдывают свои высокие притязания.

Перфекционизм рассматривается уже на протяжении десятилетий как деструктивная личностная

черта, ведущая к эмоциональной дезадаптации [3; 14; 17; 20; 21; 23; 25]. Однако наряду с этим исследователями ведется дискуссия относительно наличия разных видов перфекционизма — адаптивного и дезадаптивного [14; 25]. К настоящему времени исследователи предлагают разные его классификации. Например, классики исследований перфекционизма П. Хьюит и Г. Флит выделяют «Я-адресованный перфекционизм», «Социально предписанный перфекционизм» и «Перфекционизм, адресованный другим» [22]. Другой классик этих исследований Р. Фрост выделяет следующие аспекты перфекционизма: «Озабоченность ошибками»; «Родительские ожидания»; «Родительская критика»; «Личные стандарты»; «Организованность» и «Сомнения в действиях» [19]. В отечественной психологии также разработан оригинальный Трехфакторный опросник перфекционизма, где выделены следующие состав-

ляющие: «Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях с ними» (аналог «Социально предписанного перфекционизма»); «Высокие стандарты и требования к себе» (аналог «Я-адресованного перфекционизма»); «Негативное селективное и фиксация на собственном несовершенстве» или «Перфекционистский когнитивный стиль» (близок «Озабоченности ошибками» и «Сомнению в своих действиях») [4].

Отметим, что деструктивность Я-адресованного перфекционизма ставится под сомнение во многих современных исследованиях [14; 25]. Анализ свидетельствует, что высокие стандарты и требования к себе разрушительны в сочетании с так называемым перфекционистским когнитивным стилем — с персистирующими мыслями о неудачах и ошибках, о собственном несовершенстве и с другими негативными когнитивными искажениями, свойственными пациентам с расстройствами аффективного спектра. «Социально-предписываемый» перфекционизм отражает убежденность в том, что другие люди ожидают от индивида совершенства, которая может соответствовать или не соответствовать реальности. В отличие от Я-адресованного перфекционизма, социально предписываемый перфекционизм предполагает подстройку под ожидания других людей одновременно со страхом сближения с ними и разоблачения своего несовершенства. Деструктивность этого вида перфекционизма не вызывает сомнений у современных исследователей [18; 24].

Л.С. Выготский ввел понятие социальной ситуации развития, под которой он понимал социальные связи и условия, в которых происходит становление личности в том или ином возрасте, или тот путь, по которому социальное становится индивидуальным [2]. Важной характеристикой социальной ситуации развития современной студенческой молодежи являются очень высокие ожидания со стороны общества, с постоянными рейтингами и оценками их успешности.

Рост требований к себе связан, в том числе, с цифровизацией общества, создающей условия для постоянных социальных сравнений себя с другими людьми в социальных сетях [5]. По данным Mediascope, более 40% населения России ежедневно проводят время в социальных сетях и мессенджерах, затрачивая на них в среднем около 36% всего времени, проведенного в сети Интернет [1]. Социальные сети играют роль рупора, транслирующего образ успешного человека, задавая соответствующие ценности превосходства над другими людьми.

Сегодня образование для молодежи является фактором достижения жизненного и профессионального успеха, выступает в качестве важного конкурентного преимущества на рынке труда, открывает возможности для карьерного, профессионального роста, получения престижной и высокооплачиваемой работы [13]. Это оказывает значительное давление на молодых людей, заставляя их стремиться, конкурировать и соответствовать все более высоким требованиям в школе и университете, чтобы не навредить своей будущей цене на рынке специалистов [23].

В рамках рефлексивно-деятельностного подхода при оказании помощи учащимся с трудностями в обучении было введено понятие «субъектная позиция», занимая которую учащийся является и субъектом осуществления деятельности, и субъектом ее рефлексии [7; 10]. При этом субъектная позиция по отношению к учебной деятельности рассматривается как ресурсная характеристика. В работах представителей этого подхода было показано, что субъектная позиция положительно связана с осознанностью, применением адаптивных копингов и способностью к рефлексии и социальному познанию, а также обратно связана с проявлением депрессивной симптоматики и проблемным использованием Интернета [10; 12; 15; 16]. Важно, что поддержка и укрепление субъектной позиции даже в младшем школьном возрасте способствует позитивным личностным и когнитивным «шагам» в развитии и повышению успешности в учебе [6].

Личность, обладающая свойствами субъектности, способна к рефлексии, саморазвитию, стремится к преобразовательной деятельности, а также способна к смене позиции и пониманию других людей [15]. Субъектная позиция подразумевает осознанное, целенаправленное и активное участие ученика в учебной деятельности, а не пассивное восприятие информации. Содействовать развитию субъектности возможно через поддержку самостоятельной конструктивной активности учащихся и принятия ими самостоятельных решений с последующей рефлексией процесса воплощения собственных замыслов [7; 10].

Субъектная позиция в учебной деятельности может быть связана с некоторыми аспектами перфекционизма, такими как высокие ожидания от себя и стремление к высоким стандартам. Ученик, занимающий субъектную позицию, может ставить перед собой сложные цели и стремиться к их достижению, прилагая дополнительные усилия и активность. Обучающийся, как субъект учебной деятельности, будет искать дополнительные источники информации, проявлять позицию исследователя, участвовать в факультативных активностях, чтобы справиться с поставленными перед собой целями, что позволяет сделать вывод о важности конструкта «субъектная позиция» для понимания связи образования, развития и эмоционального благополучия [9].

Еще одним фактором, который может выступать «протектором» эмоционального благополучия, является самоэффективность. В теории социального научения А. Бандуры самоэффективность рассматривается как ожидания или уверенность человека в том, что он способен осуществить те действия, которые необходимы ему для достижения результата [17]. Такая уверенность в своих способностях снижает уровень стресса и способствует эмоциональному благополучию и стабильности, отрицательно связана с прокрастинацией и избеганием деятельности. Люди, уверенные в том, что способны контролировать и решать поступающие угрозы, не прибегают к дисфункциональным стратегиям поведения, таким как разные формы избегания.

Понимание и изучение различных аспектов перфекционизма и факторов, которые могут обуславливать их деструктивность или адаптивность необходимы для разработки эффективных программ психологической поддержки и помощи студентам вузов. Такие программы призваны развивать здоровые стратегии саморегуляции и снижать негативные последствия перфекционизма, связанные с упомянутыми выше негативными аспектами социальной ситуации развития, у современной молодежи.

Целью данной статьи является выявление связи разных аспектов перфекционизма с уровнем самоэффективности и позицией в учебной деятельности и определение их влияния на выраженность симптомов депрессии и тревоги.

Задачи исследования:

1) Выявление связи различных видов перфекционизма с позицией в учебной деятельности и уровнем самоэффективности у студентов.

2) Исследование влияния позиции в учебной деятельности и уровня самоэффективности на связь различных компонентов перфекционизма с выраженностью эмоциональной дезадаптации у студентов.

Методики исследования

1. Трехфакторный опросник перфекционизма (Н.Г. Гараян, А.Б. Холмогорова, 2018). Включает 18 утверждений, которые распределены по трем шкалам: 1) «Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях с ними»; 2) «Высокие стандарты и требования к себе»; 3) «Негативное селективное и фиксация на собственном несовершенстве». Первая шкала тестирует социально предписанный перфекционизм, вторая — Я-адресованный перфекционизм, третья — перфекционистский когнитивный стиль.

2. Шкала депрессии А. Бека (Beck Depression Inventory, BDI, адаптация Н.В. Тарабриной, 2001).

3. Шкала тревоги А. Бека (Beck Anxiety Inventory, BAI, 1993).

4. Методика определения общей и социальной самоэффективности (М. Шееер, Дж. Маддукс, адаптация А.В. Бояринцевой, 2003). Включает 23 утверждения, распределенных по трем шкалам: 1) «Общая самоэффективность»; 2) «Самоэффективность в предметной деятельности»; 3) «Интерперсональная самоэффективность». По результатам определяется уровень субъективной уверенности обследуемого в потенциале своих сил в сфере предметной деятельности и в сфере общения.

5. Опросник субъектной позиции, включающий вопросы, тестирующие выраженность субъектной, объектной и негативной позиции в учебной деятельности (Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина, 2014). Методика была разработана для обучающихся в школе и в настоящее время находится в процессе валидизации на студенческой выборке с незначительными изменениями в формулировках для соответствия контексту обучения в вузе. На основа-

нии полученных данных готовится статья по валидации методики.

Полученные данные обрабатывались при помощи пакета статистических программ SPSS Statistics 23.0 for Windows. Применялись методы множественного и частного корреляционного анализа (критерий Пирсона), сравнения групп (критерий Манна—Уитни), регрессионного анализа (критерий Соубела, Арояна). Расчет критериев Соубела и Арояна осуществлялся с помощью программы на сайте <http://quantpsy.org>.

Характеристика выборки

Всего было обследовано 194 студента московских вузов старших и младших курсов. Исследование проводилось анонимно в форме онлайн-тестирования путем сбора данных с помощью онлайн-анкеты, разосланной в студенческие группы в соцсетях. Студентам было предложено заполнить комплект, состоящий из ряда методик. Испытуемые были проинформированы перед началом исследования о замысле проводимого обследования и о том, что исследование проводится анонимно и результаты не будут разглашены третьим лицам.

По полу испытуемые распределялись следующим образом: 140 женщин и 54 мужчины. Возраст обследуемых — от 17 до 25 лет, средний возраст — 20 лет.

Выборка состояла из 86 учащихся 1-го курса (44,3%), 27 учащихся 2-го курса (13,9%), 53 (27,3%) учащихся 3-го курса, 16 учащихся 4-го курса (8,2%), 12 учащихся 5-го курса (6,2%). Из них 146 (75,3%) человек учатся на факультетах естественно-научного направления, 25 (12,9%) — на гуманитарных, 23 (11,9%) — студенты технических специальностей.

Результаты

Оценка влияния пола показала, что у обследуемых женского пола более выражены симптомы депрессии ($p = 0,05$ по критерию U Манна—Уитни). Сравнительный анализ студентов по курсу и направлению обучения не демонстрирует значимых различий между группами по показателям перфекционизма ($0,264 \geq p \leq 0,809$ по критерию U Манна—Уитни) и факторов эмоционального благополучия — субъектной позиции ($p = 0,354$) и самоэффективности ($p = 0,984$). Других значимых различий между мужской и женской выборкой обнаружено не было.

В табл. 1 приведены данные корреляционного анализа показателей выраженности разных видов перфекционизма и показателей эмоциональной дезадаптации в виде симптомов депрессии и тревоги. Из табл. 1 следует, что существует значимая положительная связь между выраженностью общего балла перфекционизма, его шкал «Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях с ними» и «Негативное селективное и фиксация на собственном несовершенстве» со все-

ми проявлениями эмоциональной дезадаптации — депрессивными и тревожными симптомами. Шкала «Высокие стандарты и требования к себе» не выявляет значимых связей с выраженностью симптомов эмоциональной дезадаптации, хотя и регистрирует статистически незначимую обратную связь с депрессивной и тревожной симптоматикой, т. е. противоположную по направленности двум другим подшкалам опросника перфекционизма.

Как видно из табл. 2, общий балл самооффективности и самооффективностью в предметной деятельности обратно коррелируют со всеми изучаемыми симптомами эмоциональной дезадаптации. Интерперсональная самооффективность обратна связана с проявлениями депрессии, с тревогой же корреляции не доходят до уровня значимых. Субъектная позиция показывает обратную связь с выраженностью депрессивной и тревожной симптоматики. Объектная позиция связана прямо с проявлением депрессии. При этом стоит учитывать, что все описанные коэффициенты корреляции регистрируют значимые, но слабые связи. Негативная позиция к учебной деятельности значимых корреляций с симптомами эмоциональной дезадаптации не выявила.

В табл. 3 приведены связи показателей разных видов перфекционизма и факторов-протекторов. Общий балл перфекционизма коррелирует обратно практически со всеми параметрами, кроме шкал интерперсональной самооффективности, а также субъектной и негативной позиции (где связь не достигает значимой), также наблюдается прямая значимая связь с объектной позицией. Однако в данном исследовании более интересны связи с разными параметрами перфекционизма. Показатели по шкале высоких стандартов деятельности или

Я-адресованному перфекционизму прямо и значимо связаны с общим баллом самооффективности, самооффективностью в предметной деятельности и с субъектной позицией. Это говорит о том, что высокие требования к себе могут основываться на вере в свои силы справляться со сложными задачами и на активной осознанной позиции в учебной деятельности. Обратная связь Я-адресованного перфекционизма с негативной позицией в учебной деятельности свидетельствует о том, что стремление к овладению материалом и преодолению трудностей на этом пути не совместимы с отрицанием значимости учебы. Перфекционистский когнитивный стиль — негативное селективное и фиксация на собственном несовершенстве — также имеют обратную связь с общим баллом самооффективности и самооффективностью в предметной деятельности, а также прямую связь с выраженностью объектной позиции. Последнее свидетельствует о том, что пассивная подчиняемая позиция связана с неуверенностью и сомнениями в себе и в своих силах. Также связи, полученные по шкале «Озабоченность оценками со стороны других» или Социально предписываемый перфекционизм, свидетельствуют о его деструктивности, ведущей к низкой самооэффективности и дефициту субъектности и преобладанию объектной позиции в учебной деятельности.

Для оценки роли самооффективности и субъектной позиции в учебной деятельности в деструктивных видах перфекционизма и адаптивном Я-адресованном перфекционизме был проведен частный корреляционный анализ, исключая влияние показателей общей самооффективности и субъектной позиции на связь структурных ком-

Таблица 1
Связь показателей перфекционизма и выраженности эмоциональной дезадаптации (N = 194)

Параметры	Общий балл перфекционизма	Озабоченность оценками со стороны других	Высокие стандарты и требования к себе	Негативное селективное и фиксация на собственном несовершенстве
Выраженность депрессивных симптомов	0,502**	0,525**	-0,060	0,496**
Выраженность симптомов тревоги	0,406**	0,481**	-0,024	0,326**

Примечание: «*» — корреляции статистически значимы, $p < 0,05$ (коэффициент корреляции Пирсона); «**» — корреляции статистически значимы, $p < 0,01$ (коэффициент корреляции Пирсона).

Таблица 2
Связь показателей самооффективности и позиции в учебной деятельности со степенью выраженности эмоциональной дезадаптации (N = 194)

Параметры	Самооффективность	Самооффективность в предметной деятельности	Интерперсональная самооффективность	Субъектная позиция	Объектная позиция	Негативная позиция
Выраженность депрессивных симптомов	-0,382**	-0,317**	-0,336**	-0,225*	0,291**	0,130
Выраженность симптомов тревоги	-0,169*	-0,174*	-0,069	-0,224*	0,155	0,111

Примечание: «*» — корреляции статистически значимы, $p < 0,05$ (коэффициент корреляции Пирсона); «**» — корреляции статистически значимы, $p < 0,01$ (коэффициент корреляции Пирсона).

Таблица 3

Связь показателей перфекционизма, самоофективности и позиции в учебной деятельности (N = 194)

Параметры	Перфекционизм	Высокие стандарты деятельности к себе	Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве	Озабоченность оценками со стороны других
Самоофективность	-0,200**	0,237**	-0,266**	-0,277**
Самоофектив-ность в предметной деятельности	-0,200**	0,283**	-0,270**	-0,303**
Интерперсональная самоофективность	-0,095	0,001	-0,117	-0,071
Субъектная позиция	-0,070	0,428**	-0,189	-0,212*
Объектная позиция	0,397**	0,099	0,383**	0,336**
Негативная позиция	0,041	-0,350**	0,123	0,178

Примечание: «*» – корреляции статистически значимы, $p < 0,05$ (коэффициент корреляции Пирсона); «**» – корреляции статистически значимы, $p < 0,01$ (коэффициент корреляции Пирсона).

понентов перфекционизма с симптомами эмоциональной дезадаптации (табл. 4). По сравнению с проведенным парным корреляционным анализом (табл. 2) коэффициенты корреляции общего перфекционизма, негативного селектирования и социально предписанного перфекционизма при исключении влияния общей самоофективности и показателей субъектной позиции уменьшились, но при этом все еще остаются значимыми. Но особенно важно подчеркнуть, что при исключении влияния протекторов эмоционального благополучия (самоофективности и субъектной позиции в учебе) Я-адресованный перфекционизм начал показывать прямую корреляцию с симптомами депрессии, хоть эта связь и не доходит до уровня значимой. То есть высокие стандарты без веры в свои силы и активной позиции в учебной деятельности являются деструктивными для психического здоровья.

Дополнительно для проверки опосредованного влияния факторов-протекторов на связи отдельных видов перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия применялся критерий Соубела (Sobel), используемый в психологических исследованиях для тестирования моделей опосредования. Алгоритм подсчета этого критерия предполагает построение двух моделей регрессионного анализа. Проверялись гипотезы, выдвинутые на основе полученных связей, ранее подтвержденных регрессионным анализом, чтобы проверить и уточнить

воздействие факторов-протекторов в раскрытых закономерностях.

Проверялось опосредующее влияние показателей самоофективности (общий балл) на связь между перфекционизмом (общий балл) и депрессией (общий балл). Результат представлен схематично на рисунке.

Эмпирическое значение критерия Соубела – 2,463 при $p = 0,013$, $p < 0,05$. Эмпирическое значение статистики Арояна – 2,426 при $p = 0,015$, $p < 0,05$. Гипотеза о значимом опосредующем влиянии самоофективности на связь между перфекционизмом и депрессией получила подтверждение.

В модели множественного регрессионного анализа отражено совместное влияние перфекционизма и самоофективности на депрессию, в совокупности объясняющих 32,8% ее дисперсии ($R^2 = 0,328$).

Для выяснения степени опосредования самоофективностью связи между перфекционизмом и депрессией подсчитывался частный коэффициент корреляции между этими показателями при контроле вклада самоофективности. Его значение $r = 0,471$ ($p < 0,001$) меньше, чем значение коэффициента корреляции Пирсона ($R = 0,502$, $p < 0,001$), отражающего связь между перфекционизмом и депрессией; при этом связь остается статистически значимой. Этот результат свидетельствует о том, что самоофективность частично опосредует связь между перфекционизмом и депрессией.

Таблица 4

Связь видов перфекционизма и симптомов эмоциональной дезадаптации при исключении влияния параметров самоофективности и позиции в учебной деятельности (N = 194)

Исключенные переменные	Параметры	Выраженность депрессивных симптомов	Выраженность симптомов тревоги
Субъектная позиция и Самоофективность	Перфекционизм	0,435**	0,406**
	Негативное селектирование	0,339*	0,258*
	Высокие стандарты деятельности к себе	0,308*	0,199
	Озабоченность оценками других	0,386**	0,478**

Примечание: «*» – корреляции статистически значимы, $p < 0,05$ (коэффициент корреляции Пирсона); «**» – корреляции статистически значимы, $p < 0,01$ (коэффициент корреляции Пирсона).

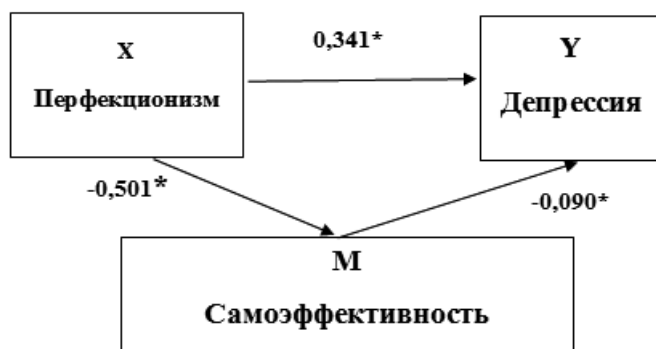


Рис. Опосредующее влияние самоэффективности на связь перфекционизма и депрессии: X — предиктор, Y — зависимая переменная, M — медиатор, «*» — коэффициенты регрессии являются значимыми ($p < 0,001$)

Обсуждение результатов

Обратные корреляции между параметрами субъективной позиции и самоэффективности с симптомами эмоциональной дезадаптации подчеркивают важность данных конструктов как факторов-протекторов эмоционального благополучия. Дополнительно их защитное влияние показал частный корреляционный анализ, исключая влияние факторов протекторов на связь структурных компонентов перфекционизма с симптомами эмоциональной дезадаптации. Высокие требования к себе без наличия уверенности в своих силах и выраженной субъективной позиции становятся деструктивными для психического здоровья.

С помощью модели опосредования было подтверждено влияние самоэффективности на связь между перфекционизмом и депрессией, что указывает на значимую роль самоэффективности в снижении негативного влияния перфекционизма на эмоциональное благополучие студентов.

Актуальным становится вопрос о возможных средствах укрепления рассматриваемых факторов-протекторов. Средства поддержки субъективной позиции учащегося и повышения его самоэффективности разрабатываются в рефлексивно-деятельностном подходе, как направлении культурно-исторической психологии, реализующем целый ряд положений о связи обучения, развития и здоровья, а также условиях, при которых обучение ведет за собой развитие [6; 8; 9].

Выводы

1. Перфекционизм и такие его параметры, как социально предписанный перфекционизм и пер-

фекционистский когнитивный стиль, тесно связаны с симптомами эмоциональной дезадаптации, как с депрессивными, так и с тревожными. Тогда как Я-адресованный перфекционизм демонстрирует положительные связи с факторами-протекторами, что компенсирует его деструктивное влияние на эмоциональное благополучие. Это свидетельствует о его относительной адаптивности. Данные соотносятся с уже полученными результатами современных исследований [18; 20; 24].

2. Субъектность и самоэффективность определены как факторы-протекторы эмоционального благополучия. Они обратно связаны с показателями депрессивных и тревожных симптомов и обуславливают адаптивность Я-адресованного перфекционизма. Деструктивный перфекционизм связан с выраженностью объективной позиции в учебной деятельности и сниженной самоэффективностью.

3. С целью укрепления факторов-протекторов предполагается использование в программах методов рефлексивно-деятельностного подхода, выстроенного на принципах культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Предложенный подход акцентирует поддержку субъективной позиции в учебной деятельности, предоставляя студенту важный ресурс для его эмоционального благополучия и преодоления учебных трудностей.

4. Полученные данные могут быть использованы психологическими службами и преподавателями учебных заведений для такой организации процесса учебной деятельности, которая будет способствовать как успешной учебе, так и психологическому благополучию студентов.

Литература

1. Аудитория Интернета в 2022 году [Электронный ресурс]. URL: <https://mediascope.net/library/presentations> (дата обращения: 19.12.23).
2. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной) психологии. М.: Педагогика, 1984. С. 243–432.
3. Гараян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Консультативная психология и психотерапия. 2001. Том 9. № 4. С. 18–48.

References

1. Auditoriya Interneta v 2022 godu [Internet audience in 2022]. Available at: <https://mediascope.net/library/presentations> (Accessed 19.12.2023). (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Problemy detskoj (vozzrastnoj) psikhologii [Problems of child (developmental) psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243–432. (In Russ.).
3. Garanyan N.G., Kholmogorova A.B., Yudeeva T.Yu. Perfeksionizm, depressiya i trevoga [Perfectionism depression

4. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 3. С. 8–32. DOI:10.17759/cpp.2018260302

5. Гаранян Н.Г., Пушкина Е.С. Проверка валидности и надежности русскоязычной версии методики «Шкала ориентации на социальные сравнения Iowa-Netherlands» в выборке студентов // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 2. С. 64–92. DOI:10.17759/cpp.2016240205

6. Глухова О.В., Воликова С.В., Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К. Результаты лонгитюдного диагностического исследования по проекту «Шахматы для общего развития» // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 49–75. DOI:10.17759/cpp.2022300404

7. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 8–37.

8. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 3. С. 96–104.

9. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 89–106. DOI:10.17759/chp.2020160211

10. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 110–128.

11. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 99–110.

12. Земцова В.А., Николаевская И.А. Связь позиции по отношению к учебной деятельности с эмоциональной дезадаптацией у старшеклассников и студентов // Психология и психотерапия: методология, исследования, практика: [сборник статей]. М.: Форум: Неолит, 2018. С. 182–196.

13. Соколова М.В. Социологическое исследование мотивации получения высшего образования [Электронный ресурс] // Вестник ННГУ. 2008. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskoe-issledovanie-motivatsii-polucheniya-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 18.12.2023).

14. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Цацулин Т.О. Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 41–50. DOI:10.17759/chp.2019150305

15. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2. С. 75–93. DOI:10.17759/cpp.2017250205

16. Холмогорова А.Б., Казаринова Е.Ю., Рахманина А.А. Позиция обучающихся в учебной деятельности и предпочитаемый ими контент в интернете как факторы проблемного использования пространства Всемирной сети // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 104–116. DOI:10.17759/pspe.2022270308

and anxiety]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2001. Vol 9, no. 4. pp. 18–48. (In Russ.)

4. Garanian N.G., Kholmogorova A.B., Yudeeva T.Yu. Faktornaja struktura i psihometricheskie pokazateli oprosnika perfekcionizma: razrabotka trehfaktornoj versii [Factor Structure and Psychometric Properties of Perfectionism Inventory: Developing 3-Factor Version]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 3, pp. 8–32. DOI:10.17759/cpp.2018260302. (In Russ., abstr. in Engl.)

5. Garanjan N.G., Pushkina E.S. Proverka validnosti i nadezhnosti russkojazychnoj versii metodiki "Shkala orientacii na social'nye sravnenija Iowa-Netherlands" v vyborke studentov [Establishing Validity and Reliability of the Russian Version of The Iowa-Netherlands comparison orientation measure in student's sample]. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2016. Vol 24. no. 2. pp. 64–92. DOI:10.17759/cpp.2016240205 (In Russ.)

6. Glukhova O.V., Volikova S.V., Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K. Rezul'taty longityudnogo diagnosticheskogo issledovaniya po proektu «Shakhmaty dlya obshchego razvitiya» [The Results of a Longitudinal Diagnostic Study on the Project «Chess For Overall Development»]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4. pp. 49–75. DOI:10.17759/cpp.2022300404 (In Russ.)

7. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologicheskoi pomoshchi [Development and essence of reflective-activity approach in psychological and research subject]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2013. Vol. 21, no. 2, pp. 8–37. (In Russ.)

8. Zareckij V.K. Zona blizhajshego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskij [Zone of Proximal Development: What Vygotsky Had Not Time to Write About]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2007. Vol. 3, no. 3, pp. 96–104. (In Russ.)

9. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Svyaz' obrazovaniya, razvitiya i zdorov'ya s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical Perspective]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol 16, no. 2, pp. 89–106. DOI:10.17759/chp.2020160211 (In Russ.)

10. Zaretskii Yu.V. Sub'ektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya [Subject position on learning activity as a resource for the development and the subject of the study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2013. Vol. 21, no. 2, pp. 110–128. (In Russ.)

11. Zareckij Ju.V., Zareckij V.K., Kulagina I.Ju. Metodika issledovaniya sub'ektnoj pozicii uchashhihsja raznyh vozrastov [Technique for subject position of students of different ages study]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2014. Vol. 19, no. 1, pp. 99–110. (In Russ.)

12. Zemtsova V.A., Nikolaevskaya I.A. Svyaz' pozitsii po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti s emotsional'noi dezadaptatsiei u starsheklassnikov i studentov [Correlation between position on learning activity and emotional distress of high school and university students]. *Psikhologiya i psikhoterapiya: metodologija, issledovaniya, praktika [Psychology and psychotherapy: methodology, research,*

17. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological review*. 1977. Vol. 84. №. 2. P. 191. DOI:10.1037/0033-295X.84.2.191
18. Etherson M.E. et al. Perfectionism, mattering, depressive symptoms, and suicide ideation in students: A test of the Perfectionism Social Disconnection Model // *Personality and individual differences*. 2022. Vol. 191. P. 111559. DOI:10.1016/j.paid.2022.111559
19. Frost R. et al. The dimensions of perfectionism // *Cognitive therapy and research*. 1990. Vol. 14. P. 449–468. DOI:10.1007/BF01172967
20. Flett G. et al. The destructiveness and public health significance of socially prescribed perfectionism: A review, analysis, and conceptual extension // *Clinical Psychology Review*. 2022. Vol. 93. P. 102130. DOI:10.1016/j.cpr.2022.102130
21. Hewitt P., Flett G. Perfectionism and depression: A multidimensional analysis // *Journal of social behavior and personality*. 1990. Vol. 5. №. 5. P. 423.
22. Hewitt P., Flett G. The multidimensional scale of perfectionism // *Journ. of Counseling and Development*. 1999. Vol. 9. P. 44. DOI:10.1037/1040-3590.3.3.464
23. Hill A.P., Curran T. Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis // *Personality and social psychology review*. 2016. Vol. 20. №. 3. P. 269–288. DOI:10.1177 / 1088868315596286
24. Smith M.M. et al. Why does socially prescribed perfectionism place people at risk for depression? A five-month, two-wave longitudinal study of the Perfectionism Social Disconnection Model // *Personality and Individual Differences*. 2018. Vol. 134. C. 49–54. DOI:10.1016/j.paid.2018.05.040
25. Stoeber J., Madigan D.J., Gonidis L. Perfectionism is adaptive and maladaptive, but what's the combined effect? // *Personality and Individual Differences*. 2020. Vol. 161. P. 109846. DOI:10.1016/j.paid.2020.109846
13. Sokolova M.V. Sotsiologicheskoe issledovanie motivatsii polucheniya vysshego obrazovaniya [Sociological study of motivation to obtain university education]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta Lobachevskogo* [Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod], 2008, no. 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskoe-issledovanie-motivatsii-polucheniya-vysshego-obrazovaniya> (Accessed 18.12.2023). (In Russ.).
14. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Tsatsulin T.O. Dinamika pokazatelei perfekcionizma i simptomov emotsional'nogo neblagopoluchiya v rossiiskoi studencheskoi populyatsii za poslednie desyat' let: kogortnoe issledovanie [Dynamics of Indicators of Perfectionism and Symptoms of Emotional Distress in the Russian Student Population over the Past Ten Years: Cohort Study]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 41–50. DOI:10.17759/chp.2019150305 (In Russ.).
15. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Sposobnost' k jempatii v kontekste problemy sub'ektnosti [Empathic Ability In The Context Of The Subjectivity Problem]. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 75–93. DOI:10.17759/cpp.2017250205 (In Russ.)
16. Kholmogorova A.B., Kazarinova E.Ju., Rahmanina A.A. Pozicija obuchajushhihsja v uchebnoj dejatel'nosti i predpochitaemyj imi kontent v internete kak faktory problemnogo ispol'zovanija prostranstva Vsemirnoj seti [Learning Position and Preferred Internet Content as Factors of Problematic Internet Use in Students] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 104–116. DOI:10.17759/pse.2022270308 (In Russ.)
17. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 1977. Vol. 84, no. 2, 191 p. DOI:10.1037/0033-295X.84.2.191
18. Etherson M.E. et al. Perfectionism, mattering, depressive symptoms, and suicide ideation in students: A test of the Perfectionism Social Disconnection Model. *Personality and individual differences*, 2022. Vol. 191, 111559 p. DOI:10.1016/j.paid.2022.111559
19. Frost R. et al. The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 1990. Vol. 14, pp. 449–468. DOI:10.1007/BF01172967
20. Flett G. et al. The destructiveness and public health significance of socially prescribed perfectionism: A review, analysis, and conceptual extension. *Clinical Psychology Review*, 2022. Vol. 93, 102130 p. DOI:10.1016/j.cpr.2022.102130
21. Hewitt P., Flett G. Perfectionism and depression: A multidimensional analysis. *Journal of social behavior and personality*, 1990. Vol. 5, no. 5, 423 p.
22. Hewitt P., Flett G. The multidimensional scale of perfectionism. *Journ. of Counseling and Development*, 1999. Vol. 9, 44 p. DOI:10.1037/1040-3590.3.3.464
23. Hill A.P., Curran T. Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis. *Personality and social psychology review*, 2016. Vol. 20, no. 3, pp. 269–288. DOI:10.1177 / 1088868315596286
24. Smith M.M. et al. Why does socially prescribed perfectionism place people at risk for depression? A five-month, two-wave longitudinal study of the Perfectionism Social Disconnection Model. *Personality and Individual Differences*, 2018. Vol. 134, pp. 49–54. DOI:10.1016/j.paid.2018.05.040

25. Stoeber J., Madigan D.J., Gonidis L. Perfectionism is adaptive and maladaptive, but what's the combined effect? *Personality and Individual Differences*, 2020. Vol. 161, 109846 p. DOI:10.1016/j.paid.2020.109846

Информация об авторах

Цацулин Тихон Олегович, аспирант кафедры клинической психологии и психотерапии факультета клинической психологии и психотерапии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: ttsatsulin@yandex.ru

Холмогорова Алла Борисовна, доктор психологических наук, профессор, декан факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский институт скорой помощи имени Н.В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы (ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Information about the authors

Tikhon O. Tsatsulin, PhD Student of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: ttsatsulin@yandex.ru

Alla B. Kholmogorova, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Dean of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education; Leading Researcher of N.V. Sklifosovsky Research Institute for Emergency Medicine, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Получена 25.03.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 25.03.2024

Accepted 19.06.2024

Ментальные репрезентации рая и ада у православных верующих

А.М. Двойнин

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>, e-mail: alexdvoinin@mail.ru

А.С. Иванова

Независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3624-0742>, e-mail: ivanova.anna.s19@yandex.ru

В работе изучалось содержание ментальных репрезентаций концептов «Рай» и «Ад» у православных верующих. Осуществлялся поиск различий в степени детализации репрезентаций и их взаимосвязей с уровнем религиозности испытуемых. После предварительного отбора итоговая выборка для анализа составила: 62 человека православного вероисповедания, жителей России (67,74% женщин и 32,26% мужчин), возраст от 18 до 57 лет ($M = 34,32$; $SD = 11,03$). В качестве методов исследования использовались: Шкала центральности религиозности Ш. Хубера и О. Хубера, метод направленных ассоциаций, мини-сочинение. Обнаружено, что православные верующие выдают достоверно большее количество ассоциаций с концептом «Ад», чем с концептом «Рай» ($p \leq 0,001$); размер эффекта — выше среднего (d Коэна = 0,566). Ментальные репрезентации концепта «Ад» на ассоциативном уровне в большей степени детализированы по сравнению с репрезентациями концепта «Рай». Это может рассматриваться как свидетельство субъективного переживания на неосознаваемом или слабо осознаваемом уровне меньшей удаленности ада от верующих, чем рая (в смысле психологической дистанции). Степень детализации данных религиозных концептов на ассоциативном уровне не связана с выраженностью религиозности православных верующих, а связана с другими факторами: предположительно, с культурной нагруженностью концептов, индивидуальными особенностями верующих и др.

Ключевые слова: ментальные репрезентации, рай, ад, православие, верующие, религиозные представления.

Для цитаты: Двойнин А.М., Иванова А.С. Ментальные репрезентации рая и ада у православных верующих // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 60–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200207>

Mental Representations of Paradise and Hell among Orthodox Christians

Alexey M. Dvoinin

HSE University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>, e-mail: alexdvoinin@mail.ru

Anna S. Ivanova

Independent researcher, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3624-0742>, e-mail: ivanova.anna.s19@yandex.ru

The paper studied how Orthodox Christians imagine paradise and hell. We searched for differences in detailing of the representations and correlations with the religiosity of the subjects. After pre-selection, 62 Orthodox Christians, residents of Russia (67.74% women and 32.26% men), age from 18 to 57 years ($M = 34.32$; $SD = 11.03$) we recruited for this study. The following research methods were used: The Centrality of Religiosity Scale (S. Huber & O. Huber), method of directed associations, mini-essay. Orthodox

Christians were found to produce a significantly greater number of associations with the concept of hell than with the concept of paradise ($p \leq 0.001$); the effect size is above average (Cohen's $d = 0.566$). At the associative level, the mental representations of hell were more detailed than those of paradise. This can be regarded as an indicator of individual experience at the unconscious or weakly realized level that hell is farther than paradise (in the sense of psychological distance). The degree in which these religious concepts are detailed at the associative level is not related to the degree of religiosity, but is related to other factors: presumably, to the cultural background of the concepts, individual characteristics of the respondents, etc.

Keywords: mental representations; paradise; hell; Orthodox; Christians; religious representations.

For citation: Dvoinin A.M., Ivanova A.S. Mental Representations of Paradise and Hell among Orthodox Christians. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 60–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200207>

Введение

Как показывают классические труды [4; 6; 13; 15; 19] и современные исследования [14; 17–18; 20], религия является значимым, но неоднозначным фактором психической жизни и поведения человека. Раскрытие психологического значения религии и выявление психологических механизмов поведения верующих предполагает обращение к тому, как различные элементы вероучения и религиозных практик репрезентированы в сознании их адептов. Несмотря на то, что религиозная доктрина несет в себе канонически определенные представления о мироустройстве, происхождении человека, смысле жизни, нормах социального поведения и др., ментальные репрезентации ее элементов у конкретных индивидов могут существенно варьироваться.

Современные психологические исследования ментальных репрезентаций у верующих в основном ведутся в рамках когнитивного подхода в религиоведении и психологии. В этих пока еще немногочисленных исследованиях показывается, что религиозные ментальные репрезентации зависят от когнитивной архитектуры психики, а культурную «выживаемость» и успех проявляют благодаря тому, что они контринтуитивны, т. е. нарушают наши интуитивные ожидания в отношении объектов определенного типа (людей, животных, растений и др.) [12]. Например, некоторые религиозные нарративы повествуют о бессмертном человеке; камне, говорящем на человеческом языке; летающем змее с огненной пастью и т. п. Именно это делает их более запоминающимися, привлекающими внимание, а потому успешно передающимися из поколения в поколение [12].

J.L. Barrett и F.C. Keil на выборке американских студентов экспериментально выявили наличие у человека ментальных репрезентаций сверхъестественных агентов двух типов: теологического и интуитивного. В соответствии с теологическими репрезентациями люди мыслят Бога как существо вне пространства и времени, но в экспериментальных ситуациях обнаруживают интуитивные («теологически некорректные») репрезентации: Бог может находиться в каком-то конкретном месте в мире, чего-то ждать, тратить время на свои деяния т. п.

[11]. Та же закономерность была подтверждена на выборке индуистов бхагги [10] и на православных верующих [2].

В исследованиях также показывается, что активация религиозных понятий в целом приводит к снижению уровня толерантности к неопределенности [16]. Е.В. Улыбина и К.К. Климова установили, что данная закономерность варьируется в зависимости от уровня религиозности верующих [7].

Концепты «Рай» и «Ад» являются важными элементами разных религиозных учений: иудаизма, христианства, ислама и др. Они воплощают представления о противоположных местах и/или состояниях вечной жизни человека. В религиозных текстах *рай* и *ад*, как правило, описываются метафорически, с разной степенью детализации. В Священном Писании христиан (Библии) описание данных концептов весьма вариативно.

Рай предстает и как *Эдем*, и как *Царствие Небесное/Божие*, в различных материальных характеристиках и в качестве духовного состояния верующего. Например, первоначально, в Ветхом Завете, *Рай* описывался как существовавший на земле Эдем, который находился «на востоке» (Быт. 2:8), из него вытекала река, в нем произрастали деревья, включая древо добра и зла, и он был населен животными; в саду Эдема Бог поселил человека (Быт. 2). В Новом Завете трактовка *рая* уже несколько иная: как места, где можно «быть со Христом» (Флп. 1:23), как Царствия Божия, которое внутри человека, а не снаружи (Лк. 17: 20-21). Апостол Павел пишет: «Царствие Божие не пища и питье, но праведность и мир и радость во Святом Духе» (Рим. 14:17). Вместе с тем встречается и такое описание *рая*: «Святой город Иерусалим, новый, сходящий от Бога с неба... Среди улицы его, и по ту и по другую сторону реки, древо жизни, двенадцать раз приносящее плоды, дающее на каждый месяц плод свой; и листья дерева — для исцеления народов. И ничего уже не будет проклятого; но престол Бога и Агнца будет в нем, и рабы Его будут служить Ему. И узрят лице Его, и имя Его будет на челах их. И ночи не будет там, и не будут иметь нужды ни в светильнике, ни в свете солнечном, ибо Господь Бог освещает их; и будут царствовать во веки веков» (Откр. 21:2; 22:2-5).

Ад наделяется в основном такими характеристиками, как «геенна огненная» (Мф. 5:22), «огонь вечный» (Мф. 25:41), «мука вечная» (Мф. 25:46), «озеро огненное» (Откр. 20:14), «где червь их не умирает и огонь не угасает» (Мк. 9:44), озеро с горящим «огнем и серою» (Откр. 21:8), где нет покоя ни днем, ни ночью (Откр. 14:11), нет ни работы, ни размышления, ни знания, ни мудрости (Еккл. 9:10). Обреченные существовать в *аду* будут испытывать страх мучения и печаль во «тьме внешней», где слышится «плач и скрежет зубов» (Мф. 25:30).

В настоящем исследовании мы поставили *цель* — эксплицировать содержание ментальных репрезентаций *рая* и *ада* у православных верующих.

Под ментальными репрезентациями понимается основанная на индивидуальном опыте взаимодействия человека с миром субъективная форма видения происходящего [8]. Учитывая уровневое строение репрезентаций [5], в данном исследовании мы сосредоточились на рассмотрении ассоциативного и образно-понятийного уровней ментальных репрезентаций *рая* и *ада*.

Общей теоретико-методологической основой исследования выступил культурно-исторический (культурно-инструментальный) подход в психологии религии [1]. В рамках данного подхода религия рассматривается как продукт общественно-исторического развития, как система исторически сформировавшихся культурных (знаково-символических) средств, при помощи которых человек овладевает своей психикой и поведением. Эти культурные средства можно назвать *религиозными психологическими орудиями*. К ним относят:

- а) религиозные объекты (природные и рукотворные);
- б) религиозные действия (ритуалы);
- в) религиозные образы (объективированные и субъективные);
- г) религиозные значения (понятия).

В логике данного подхода оперирование религиозными психологическими орудиями в реальной жизненной практике опосредствует жизненные отношения человека с миром, тем самым трансформируя актуальные психологические механизмы регуляции поведения [1]. Приложение данного подхода к анализу ментальных репрезентаций *рая* и *ада* позволяет рассматривать их как религиозные психологические орудия, при помощи которых верующие овладевают собственной психикой и поведением, опосредствуя свои отношения с миром.

Также теоретической основой настоящего исследования выступила теория конструкторов разного уровня (Construal Level Theory) N. Liberman и Ya. Trope. Эта теория постулирует определенную взаимосвязь между субъективным переживанием психологической дистанции в отношении некоего объекта (явления) и уровнем его конструирования в сознании: чем субъективно *дальше* мы воспринимаем объект, тем он более *абстрактно* представлен в нашем сознании. И наоборот, чем субъективно *ближе* этот объект нам представляется, тем он более дета-

лизовано, конкретно репрезентирован в нашем сознании [3].

В этой теоретической рамке степень детализации ментальных репрезентаций *рая* и *ада* будет сигнализировать нам о той психологической дистанции, которую переживают верующие в отношении данных религиозных концептов.

Гипотезы исследования.

1. У православных верующих ментальные репрезентации *ада* более детализированы, чем репрезентации *рая*.

2. Существует взаимосвязь между выраженностью религиозности и степенью детализации ментальных репрезентаций *рая* и *ада* у православных верующих.

3. В ментальных репрезентациях *рая* и *ада* у православных верующих, наряду с канонически зафиксированными в Священном Писании (Библии) характеристиками, отражены также и культурные шаблоны восприятия этих концептов.

Методы

Дизайн исследования. Эмпирическое исследование проходило в несколько этапов. Сбор данных осуществлялся на платформе Google Forms.

На первом этапе испытуемые заполняли опросную форму, содержащую диагностические задания для выявления: 1) уровня религиозности; 2) ассоциативного содержания ментальных репрезентаций *рая* и *ада*; 3) образно-понятийного содержания ментальных репрезентаций *рая* и *ада*.

На втором этапе по результатам диагностики нами выявлялись испытуемые, которые были идентифицированы как «нерелигиозные» (их диагностические результаты были исключены из дальнейшего анализа), а также проводился контент-анализ полученных данных.

На третьем этапе осуществлялись статистическая обработка данных, их интерпретация и проводился качественный анализ: оценивались количественные и качественные различия в содержании ментальных репрезентаций *рая* и *ада*; осуществлялся поиск взаимосвязей между уровнем религиозности респондентов и уровнем детализации их ментальных репрезентаций религиозных концептов.

Выборка исследования. Всего в исследовании приняли участие 65 испытуемых, идентифицировавших себя как православных верующих. Выборка формировалась стихийным образом путем размещения приглашений к участию в исследовании в православных интернет-сообществах и религиозно ориентированных группах в социальных сетях. По результатам диагностики испытуемые, идентифицированные как «нерелигиозные», были исключены из выборки. Итоговая выборка для анализа составила 62 испытуемых православного вероисповедания, жителей России (67,74% женщин и 32,26% мужчин), возраст от 18 до 57 лет ($M = 34,32$; $SD = 11,03$).

Методики.

«Шкала центральности религиозности» Ш. Хубера и О. Хубера [8] — применялась для определе-

ния уровня религиозности респондентов. Методика представляет собой опросник, состоящий из 10 пунктов, которые измеряют проявления религиозности в пяти аспектах: интеллектуальном, идеологическом, публичной практики, личной практики и опыта респондента (оценка по шкале Лайкерта от 1 до 5). Итоговый балл по методике варьируется от 1 до 5.

Метод направленных ассоциаций был применен для выявления ассоциативного содержания ментальных репрезентаций *рая* и *ада*. Респондентам предлагалось привести первые пришедшие в голову ассоциации отдельно для каждого концепта — *рая* и *ада*. Единственным ограничением было максимальное количество возможных ассоциаций — 15. Полученные таким образом ассоциации были обобщены в смысловые единицы и подвергнуты частотному и сравнительному анализу.

Мини-сочинение в двух вариантах («Что вы понимаете под термином «Рай»?») и «Что вы понимаете под термином «Ад»?») использовалось для выявления образно-понятийного содержания ментальных репрезентаций *рая* и *ада*. Каждое мини-сочинение предлагалось написать в объеме 3–4 предложений в свободной форме. Тексты мини-сочинений подверглись контент-анализу, по результатам которого были выявлены смысловые единицы — группы схожих характеристик, которыми респонденты наделяют концепты «Рай» и «Ад». Эти же смысловые единицы были определены в качестве единиц счета и подвергнуты частотному и качественному анализу.

Методы статистической обработки данных. Для полученных в исследовании распределений были рассчитаны описательные статистики, а также произведена проверка распределений на нормальность по критерию Колмогорова–Смирнова (с поправкой Лиллиефорса). Поскольку не все распределения соответствовали нормальному закону, для дальнейшего анализа были использованы непараметрические статистические методы. Достоверность различий в уровне детализации концепта «Рай» по сравнению с концептом «Ад» оценивалась Т-критерием Вилкоксона¹. Для определения размера эффекта использовалась *d* Коэна. Для поиска взаимосвязей между выраженностью религиозности испытуемых и степенью детализации концептов «Рай» и «Ад» был использован корреляционный анализ Спирмена. Для выявления различий в частоте встречаемости образно-понятийных характеристик *рая* и *ада* применялось угловое преобразование (ϕ) Фишера. Обработка дан-

ных проводилась с использованием статистического пакета IBM SPSS 23.0.

Результаты

Показатели религиозности православных верующих. После исключения из выборки по результатам диагностики нерелигиозных испытуемых (набравших от 1,0 до 2,0 баллов по «Шкале центральности религиозности») из оставшихся 62 респондентов большинство было отнесено к группе «высоко религиозных» — 80,6%. Оставшиеся 19,4% были идентифицированы как «религиозные». Средний показатель религиозности по выборке составил $M = 3,411$ при стандартном отклонении $SD = 0,634$. В целом, описательные статистики распределения религиозности представлены в табл. 1. Критерий Колмогорова–Смирнова показал, что данное распределение не отличается от нормального ($\lambda = 0,095, p = 0,200$).

Ассоциативный уровень ментальных репрезентаций концептов «Рай» и «Ад» у православных верующих. Общее количество полученных по выборке ассоциаций составило 355 — для концепта «Рай» и 477 — для концепта «Ад». Средние показатели количества ассоциаций с концептом «Рай»: $M = 5,726; SD = 3,255$, — с концептом «Ад»: $M = 7,694, SD = 3,682$. Описательные статистики соответствующих распределений также представлены в табл. 1. Оба распределения ассоциаций, как показал критерий Колмогорова–Смирнова, отличаются от нормального: по *раю* $\lambda = 0,201, p \leq 0,001$; по *аду* $\lambda = 0,123, p = 0,021$.

Различия в уровне детализации концептов «Рай» и «Ад». Т-критерий Вилкоксона показал наличие достоверных различий между уровнем детализации концептов «Рай» и «Ад» у православных верующих: *ад* в ментальных репрезентациях верующих характеризуется бóльшим количеством ассоциативных связей, чем *рай* ($T = -4,606, p \leq 0,001$). При этом величина различий в детализации (размер эффекта) — выше среднего, как показывает *d* Коэна = 0,566.

Корреляции между выраженностью религиозности и степенью детализации концептов «Рай» и «Ад». По результатам корреляционного анализа Спирмена не было обнаружено статистических взаимосвязей:

- между показателями религиозности у православных верующих и количеством продуцируемых ассоциаций на концепт «Рай»: $r_s = -0,129, p = 0,317$;

Таблица 1

Описательные статистики распределений религиозности и количества ассоциаций с концептами «Рай» и «Ад» ($N = 62$)

	M	SE	Me	Mo	SD	As	As _{se}	Ex	Ex _{se}	Max	Min
Религиозность	3,411	0,081	3,4	3,2	0,634	0,19	0,304	0,489	0,599	5	2,1
Количество ассоциаций с концептом «Рай»	5,726	0,413	5	3	3,255	1,409	0,304	2,144	0,599	15	1
Количество ассоциаций с концептом «Ад»	7,694	0,468	7	5	3,682	0,315	0,304	-0,707	0,599	15	1

¹ В качестве индивидуального показателя детализации концепта выступало количество ассоциаций, данных конкретным испытуемым.

• между показателями религиозности у православных верующих и количеством продуцируемых ассоциаций на концепт «Ад»: $r_s = 0,096, p = 0,459$.

Однако была обнаружена прямая достоверная взаимосвязь средней силы между количеством ассоциаций с концептом «Рай» и концептом «Ад»: $r_s = 0,647, p \leq 0,001$.

Частотное распределение ассоциаций с концептами «Рай» и «Ад» у православных верующих. Для последующего анализа общее количество ассоциаций (355 — с концептом «Рай» и 477 — с концептом «Ад») было сокращено путем объединения одинаковых по значению слов и выражений. В итоге были получены 145 уникальных ассоциативных единиц, относящихся к концепту «Рай», и 181 уникальная ассоциативная единица, относящаяся к концепту «Ад». Частота встречаемости этих ассоциаций визу-

ализирована в виде облаков слов, представленных на рис. 1 и 2.

Наиболее частотными ассоциациями с концептом «Рай» (в порядке убывания частоты встречаемости) стали следующие: *свет; счастье; любовь; покой; радость; ангелы; Бог; мир; умиротворение; солнце; небо; добро; сад*. Наиболее часто встречающимися ассоциациями с концептом «Ад» (в порядке убывания частоты встречаемости) были: *боль; мучения; страдания; огонь; страх; наказание; темнота; дьявол; грехи; бесы; черти; девять кругов ада; безысходность; демоны*.

Образно-понятийный уровень ментальных репрезентаций концептов «Рай» и «Ад» у православных верующих. Проведенный контент-анализ мини-сочинений испытуемых позволил выявить характерные признаки образно-понятийного содержания репрезентаций данных концептов и обобщить эти признаки в груп-



Рис. 1. Выраженность ассоциаций с концептом «Рай» у православных верующих: графическая величина слова отражает частоту его встречаемости



Рис. 2. Выраженность ассоциаций с концептом «Ад» у православных верующих: графическая величина слова отражает частоту его встречаемости

пы (табл. 2). Наиболее выраженной группой признаков, как для концепта «Рай», так и для концепта «Ад», стали «Эмоциональные переживания» (встречаются в 80,6% и 59,6% случаев, различие статистически достоверно: $\varphi = 3,288, p \leq 0,001$). Можно отметить сходство в степени выраженности в ментальных репрезентациях таких групп признаков, как «Локализация в пространстве» (в 51,6% случаев — по *раю* и в 56,4% — по *аду*; $\varphi = 0,679, p > 0,05$), «Временные характеристики» (в 19,3% случаев — по *раю* и в 24,2% — по *аду*; $\varphi = 0,841, p > 0,05$). «Внешние описательные характеристики» (в 20,9% случаев — по *раю* и в 18,7% — по *аду*; $\varphi = 0,396, p > 0,05$). Специфическими для ментальных репрезентаций концепта «Ад» стали следующие группы признаков: «Телесные ощущения и проявления» (в 48,3% случаев) и «Существа» (в 40,3% случаев). В образно-понятийном содержании ментальных репрезентаций концепта «Рай» данные группы признаков не были обнаружены.

Обсуждение результатов

Полученные результаты измерения религиозности ожидаемо оказались выше в нашей выборке, чем усредненные показатели в целом по России, где $M = 2,84, SD = 1,10$ [9]. Это объясняется принципом отбора испытуемых, который минимизировал (хотя и не исключал) вероятность попадания в выборку нерелигиозных испытуемых.

Анализ ассоциативного содержания ментальных репрезентаций концептов «Ад» и «Рай» у православных верующих показывает, что на данном (ассоциатив-

ном) уровне репрезентации *рая* менее детализированы и имеют менее устоявшуюся вариативность (мода и средняя в большей мере расходятся), чем репрезентации *ада*. Это подтверждает выдвинутую гипотезу исследования о различиях в детализации представлений.

Поскольку ассоциативные связи рассматриваются как проявления глубинных, слабо осознаваемых, а подчас вовсе неосознаваемых содержаний психики, можно сказать, что в данном случае отрицательный по своему значению (в контексте христианского вероучения) религиозный концепт «Ад», по-видимому, обладает большей субъективной значимостью в психическом мире (точнее, в ментальном опыте [8]) православных верующих, чем концепт «Рай». Упрощая данную мысль, скажем так: осознает это верующий или нет, угроза попадания в *ад* обладает для него большим психологическим смыслом (например, эмоциональным или побуждающим зарядом), чем приятная перспектива попадания в *рай*.

С точки зрения теории конструкторов разного уровня [3], большую детализацию и конкретность ассоциативного содержания ментальных репрезентаций *ада* можно рассматривать как свидетельство переживания (на неосознаваемом или слабо осознаваемом уровне) большей психологической близости *ада*, чем *рая*.

Если посмотреть на наиболее частотные ассоциации, то мы видим присутствие разнообразных и соотносимых между собой характеристик и в репрезентациях *рая*, и *ада*. Например, в обоих наборах ассоциаций высокую выраженность получают физические признаки (*свет* — для *рая*; *огонь* — для *ада*), эмоциональные (*счастье, любовь, радость* — для *рая*; *страх, безысходность* — для *ада*), сверхъестественные агенты (*Бог, ан-*

Таблица 2

Выраженность образно-понятийного содержания ментальных репрезентаций концептов «Рай» и «Ад» у православных верующих (N = 62)

Группа	Характерные признаки	Концепт «Рай»		Концепт «Ад»		Ф Фишера
		Индикаторы	%*	Индикаторы	%*	
Эмоциональные переживания	Указание конкретного аффективного явления: эмоциональной реакции, состояния, отношения (чувства)	Любовь, умиротворение, восторг, спокойствие, удовольствие, гармония, доброта, радость, блаженство	80,6	Страх, страдания, опустошенность, одиночество, отчужденность, вина	59,6	3,288**
Локализация в пространстве	Указание на место, расположение, протяженность в физическом смысле	Место, сад, оазис, парадиз, море	51,6	Место, область, пространство, пропасть, яма, недра Земли, на Земле, врата	56,4	0,679
Временные характеристики	Наличие временного контекста (прошлого, настоящего, будущего) либо его нарушений	Вечность(ое), бесконечность(ое)	19,3	Вечность(ое), бесконечность(ое)	24,2	0,841
Внешние описательные характеристики	Указание внешних особенностей (обстановка, ситуация, условия жизни)	Свет (светлое)	20,9	Тьма, темнота, нет света, мрак, беспросветность, огонь, пожар, пламя, война	18,7	0,396
Телесные ощущения и проявления	Указание физиологических реакций и состояний организма или сенсорных явлений	—	—	Боль, муки (мучения), плач, голод, стоны, крики	48,3	—
Существа	Описание агентов (естественных и сверхъестественных)	—	—	Грешники, дьявол, сатана, черги, нечисть	40,3	—

* Указан процент от общего количества проанализированных мини-сочинений испытуемых (N=62). ** Уровень статистической значимости $p \leq 0,001$.

гел — для *рая*; дьявол, бесы, черти, демон, сатана — для *ада*) и др. Вместе с тем обращает на себя внимание то, что самая частотная ассоциация с *адам* представляет собой телесный (сенсорный) признак — *боль*. Болевые (телесные) ощущения включены в другие часто встречающиеся ассоциации с *адам* — *мучения, страдания*. Среди наиболее частотных ассоциаций с *раем* такого рода признаки не обнаружены. Вероятно, это свидетельствует о том, что религиозный концепт «Ад» активизирует у православных верующих главным образом *телесные* переживания психологической близости к нему. Отчасти это отражает библейские представления о мучениях в огне, плаче и скрежете зубов в *аду*.

Вторая эмпирическая гипотеза о взаимосвязи между выраженностью религиозности и степенью детализации религиозных концептов не подтвердилась. По-видимому, степень детализации и *ада*, и *рая* в представлениях православных верующих, а также различия в переживании психологической дистанции к данным сущностям связаны не с мерой вовлеченности верующих в религию, а с другими факторами. Возможно, одним из таких факторов является разная культурная нагруженность этих религиозных понятий (в первую очередь, широкая представленность в произведениях искусства *ада*). Например, среди наиболее частотных ассоциаций с *адам* фигурируют *девять кругов ада*, что, несомненно, есть следствие культурного влияния «Божественной комедии» Данте Алигьери на данный религиозный концепт.

При этом наличие достоверной взаимосвязи между количеством ассоциаций, относящимся к обоим концептам, свидетельствует о вкладе индивидуальных различий в степень детализации ментальных репрезентаций: те верующие, кто продуцирует больше ассоциаций с *раем* склонны продуцировать больше ассоциаций с *адам*, и наоборот. Однако данная связь выражена все же в средней степени.

Анализ образно-понятийного содержания ментальных репрезентаций *рая* и *ада* показывает существенное преобладание в них образных элементов над понятийными (несмотря на диагностическое задание, которое допускало возможность проявиться понятийным структурам). Данный факт вполне закономерен, поскольку в Священном Писании (Библии), а также в многочисленной христианской литературе *рай* и *ад* описываются в основном в образной, метафорической форме, например, *ад* — как «геенна огненная» или *рай* — как «сад» и т. п.

Как видим, в целом, образы *рая* и *ада* преимущественно эмоционально окрашены, причем образ *рая* — в достоверно большей мере. Обращают на себя внимание несколько фактов. Во-первых, выраженность телесных характеристик, присутствие различных существ в репрезентациях *ада* (что не наблюдается в образно-понятийном содержании представлений о *рае*). Значимость телесности в репрезентациях *ада* мы зафиксировали ранее и на ассоциативном уровне. Во-вторых, представления о таких нематериальных сущностях, как *рай* и *ад* во многом сконструированы с использованием атрибутов материи — пространственных и временных характеристик. Этот результат соотносится с одной из

ключевых гипотез, поддерживаемых представителями когнитивного религиоведения [10–12], о том, что религиозные репрезентации определяются функциональными возможностями когнитивных механизмов психики. Для человеческого мышления естественно мыслить в категориях пространства и времени, и эти категории применяются в том числе и для построения репрезентаций сверхъестественных сущностей.

Качественный анализ образно-понятийного содержания репрезентаций подтверждает гипотезу о том, что в них наряду с каноническими (зафиксированными в Библии) представлениями о *рае* и *аде* присутствуют культурные шаблоны, схожие с теми, которые проявились на ассоциативном уровне ментальных репрезентаций: белые лебеди; девять кругов ада; котел, в котором варят грешников; зомби; архидемон Бельфагор; Вальхалла — небесный чертог из германской мифологии и др. Большинство из них относятся именно к образу *ада*.

Как мы уже говорили выше, с позиции культурно-исторического (культурно-инструментального) подхода в психологии религии [1], ментальные репрезентации *рая* и *ада* возможно рассматривать как религиозные психологические орудия, которые позволяют человеку овладеть собственной психикой и поведением. Этот подход позволяет раскрыть функциональную сторону данных репрезентаций. Несмотря на то, что в рамках настоящего исследования функциональная сторона репрезентаций непосредственно не изучалась, обращение к их содержанию и особенностям организации содержания представлений способно пролить свет на этот вопрос.

Предположительно, ментальные репрезентации *рая*, посредством которых человек овладевает собственной психикой и поведением, «работают» через активацию в определенной жизненной ситуации эмоционального опыта личности, связанного с переживаниями любви, счастья, радости, спокойствия, умиротворения и т. п. При этом данная активация реализуется как на неосознаваемом (ассоциативном), так и осознаваемом (образно-понятийном) уровнях. Ментальные репрезентации *ада*, помимо активации эмоционального опыта (переживания страдания, безысходности, одиночества, пустоты и т. п.) для регуляции поведения актуализируют еще и телесный опыт, связанный с разнообразием болевых ощущений. При этом переживания и ощущения, связанные с *адам*, будучи более детализированными и подпитанными культурными шаблонами, делают *ад* психологически более близким (в смысле психологической дистанции) к человеку, чем *рай*.

Выводы

По итогу исследования, мы можем сделать следующие основные выводы.

1. Ментальные репрезентации *рая* и *ада* у православных верующих на ассоциативном и образно-понятийном уровнях отражают как канонически зафиксированные в Священном Писании (Библии) характеристики, так и культурные шаблоны. Основой этих репрезентаций является собственный пре-

имущественно эмоциональный и, отчасти, телесный опыт верующих.

2. Ментальные репрезентации *ада* на ассоциативном уровне в большей степени детализированы по сравнению с репрезентациями *рая*. С теоретической точки зрения это может рассматриваться как свидетельство субъективного переживания на неосознаваемом или слабо осознаваемом уровне меньшей удаленности *ада* от верующих, чем *рая* (в смысле психологической дистанции).

3. Степень детализации данных религиозных концептов на ассоциативном уровне не связана с выраженностью религиозности православных верующих, а связана с другими факторами — предположительно, с культурной нагруженностью концептов, индивидуальными особенностями верующих и др.

4. В ментальных репрезентациях *рая* и *ада* у православных верующих образные элементы преобладают над понятийными. При этом образы *рая* и *ада* преимущественно эмоционально окрашены; образ *рая* — в достоверно большей мере.

5. Ментальные репрезентации *рая* и *ада*, рассмотренные с функциональной стороны — в качестве психологических средств овладения человеком собственной психикой и поведением, по-видимому, «работают» на иррациональном уровне регуляции — путем активации преимущественно эмоционального опыта (в случае репрезентаций *рая*), а также эмоционального и телесного опыта (в случае репрезентаций *ада*).

Ограничения настоящего исследования определяются рядом его особенностей. Во-первых, выборка исследования специфична — только православные верующие и преимущественно женского пола. Дисбаланс полового состава выборки при ее относительно небольшом объеме мог способствовать более высокой степени выраженности эмоциональных компонентов в ментальных репрезентациях *рая* и *ада*. Во-вторых, применение метода направленных ассоциаций с отсутствием временного контроля не дает возможности выхода на имплицитный ассоциативный уровень репрезентаций. В-третьих, в исследовании остались неразличимыми образные и понятийные компоненты представлений. В-четвертых, выводы о функциональной стороне ментальных репрезентаций *рая* и *ада* гипотетичны и нуждаются в дополнительной проверке.

Ключевыми задачами для дальнейших исследований, на наш взгляд, может стать экспериментальная проверка предположений о функциональной стороне ментальных репрезентаций религиозных концептов «Рай» и «Ад», а также изучение ассоциативного содержания данных репрезентаций на имплицитном уровне у последователей разных вероучений.

В практическом плане результаты исследования могут быть применены в психоконсультировании и психотерапии лиц с христианским мировоззрением для решения психологических проблем, связанных с моральным поведением и представлениями о жизненных перспективах.

Литература

1. Двойнин А.М. Природа религиозного сознания в оптике культурно-исторической психологии Л.С. Выготского // Вестник ПСТГУ. Серия I: Богословие. Философия. Религиоведение. 2022. Вып. 104. С. 123–143. DOI:10.15382/sturI2022104.123-143
2. Колкунова К.А., Малевич Т.В., Кожевников Д.Д. Православные репрезентации Бога и имплицитное антропоморфное мышление // Вестник ПСТГУ. Серия I: Богословие. Философия. Религиоведение. 2017. Вып. 74. С. 67–90. DOI:10.15382/sturI201774.67-90
3. Медведев Б.П. Обзор теории конструкторов разного уровня: история формирования, основные положения и исследовательский потенциал // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 127–139. DOI:10.17759/jmfp.2022110312
4. Попова М.А. Фрейдизм и религия. М.: Наука, 1985. 200 с.
5. Прохоров А.О. Ментальные репрезентации психических состояний: феноменологические и экспериментальные характеристики // Экспериментальная психология. 2016. Том 9. № 2. С. 23–37. DOI:10.17759/exppsy.2016090203
6. Угринович Д.М. Психология религии. М.: Политиздат, 1986. 350 с.
7. Улыбина Е.В., Климова К.К. Влияние актуализации мыслей о Боге и уровня религиозности на отношение к неопределенности // Артикульт. 2017. Том 26. № 2. С. 108–121.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. М.: Юрайт, 2023. 334 с.

References

1. Dvoinin A.M. Priroda religioznogo soznaniya v optike kul'turno-istoricheskoy psikhologii L.S. Vygotskogo [The nature of religious consciousness in the optics of cultural-historical psychology by Lev S. Vygotsky]. *Vestnik PSTGU. Seria I: Bogoslovie. Filosofia. Religiovedenie* [St. Tikhon's University Review. Theology. Philosophy. Religious Studies], 2022. Vol. 104, pp. 123–143. DOI:10.15382/sturI2022104.123-143. (in Russ.).
2. Kolkunova K.A., Malevich T.V., Kozhevnikov D.D. Pravoslavnye representatsii Boga i implitsitnoe antropomorfnoe myshlenie [Orthodox representations of God and implicit anthropomorphic reasoning]. *Vestnik PSTGU. Seria I: Bogoslovie. Filosofia. Religiovedenie* [St. Tikhon's University Review. Theology. Philosophy. Religious Studies], 2017. Vol. 74, pp. 67–90. DOI:10.15382/sturI201774.67-90
3. Medvedev B.P. Obzor teorii konstruktov raznogo urovnya: istoriya formirovaniya, osnovnye polozheniya i issledovatel'skiy potentsial [Overview of the Construal Level Theory: History of formation, main provisions and research potential]. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 127–139. DOI:10.17759/jmfp.2022110312. (In Russ.).
4. Popova M.A. Freydzizm i religiya [Freudianism and religion]. Moscow: Nauka, 1985. 200 p.
5. Prokhorov A.O. Mental'nye reprezentatsii psikhicheskikh sostoyaniy: fenomenologicheskie I eksperimental'nye kharakteristiki [Mental states representations: phenomenological and experimental characteristics]. *Ekspperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2016. Vol. 9, no. 2, pp. 23–37. DOI:10.17759/exppsy.2016090203 (In Russ.).

9. Хубер Ш., Хубер О. Шкала центральности религиозности (CRS) / Пер. с англ. Е.В. Пруцковой, К.В. Маркина // Социология: методология, методы, математическое моделирование (Социология: 4М). 2018. Вып. 47. С. 144–171.
10. Barrett J.L. Cognitive constraints on Hindu concepts of the divine // *Journal for the Scientific Study of Religion*. 1998. Vol. 37. № 4. P. 608–619.
11. Barrett J.L., Keil F.C. Conceptualizing a non-natural entity: anthropomorphism in God concepts // *Cognitive Psychology*. 1996. Vol. 31. P. 219–247. DOI:10.1006/cogp.1996.0017
12. Boyer P. Functional origins of religious concepts: Ontological and strategic selection in evolved minds // *The Journal of the Royal Anthropological Institute*. 2000. Vol. 6. № 2. P. 195–214.
13. Fromm E. *Psychoanalysis and religion*. New Haven: Yale University Press, 1950. 119 p.
14. Hoffmann L. Cooperation in the name of God? Experimental evidence from Ghana and Tanzania // *Journal of Economic Psychology*. 2022. Vol. 93. 102573. DOI:10.1016/j.joep.2022.102573
15. Pargament K.I. *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. N.Y.: Guilford, 1997. 548 p.
16. Sagioglou C., Forstmann M. Activating Christian religious concepts increases intolerance of ambiguity and judgment certainty // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2013. Vol. 49. № 5. P. 933–939.
17. Shariff A.F. Does religion increase moral behavior? // *Current Opinion in Psychology*. 2015. Vol. 6. P. 108–113. DOI:10.1016/j.copsyc.2015.07.009
18. Streib H. Leaving religion: deconversion // *Current Opinion in Psychology*. 2021. Vol. 40. P. 139–144. DOI:10.1016/j.copsyc.2020.09.007
19. Wulff D.M. *Psychology of religion: Classic and contemporary views*. N.Y.: John Wiley & Sons, 1991. 640 p.
20. Zelekha Ya., Avnimelech G. Cultural and personal channels between religion, religiosity, and corruption // *Heliyon*. 2023. Vol. 9. № 6. e16882. DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e16882
6. Ugrinovich D.M. *Psikhologiya religii [Psychology of Religion]*. Moscow: Politizdat, 1986. 350 p.
7. Ulybina E.V., Klimova K.K. Vliyanie aktualizatsii mysley o Boge i urovnya religioznosti na otnoshenie k neopredelyonnosti [Influence of the actualization of thoughts about God and the level of religiosity on the attitude to uncertainty]. *Artikult [Artikult]*, 2017. Vol. 26, no. 2, pp. 108–121.
8. Kholodnaya M.A. *Psikhologiya intellekta: Paradoksy issledovaniya [The Psychology of Intelligence: Paradoxes of Research]*. Moscow: Urait, 2023. 334 p.
9. Huber S., Uber O. Shkala Tsentral'nosti religioznosti (CRS) [The Centrality of Religiosity Scale (CRS)]. *Sotsiologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovanie (Sotsiologiya: 4M) [Sociology: Methodology, Methods, Mathematical Modelling (Sociology: 4M)]*, 2018. Vol. 47, pp. 144–171.
10. Barrett J.L. Cognitive constraints on Hindu concepts of the divine. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1998. Vol. 37, no. 4, pp. 608–619.
11. Barrett J.L., Keil F.C. Conceptualizing a non-natural entity: anthropomorphism in God concepts. *Cognitive Psychology*, 1996. Vol. 31, pp. 219–247. DOI:10.1006/cogp.1996.0017
12. Boyer P. Functional origins of religious concepts: Ontological and strategic selection in evolved minds. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2000. Vol. 6, no. 2, pp. 195–214.
13. Fromm E. *Psychoanalysis and Religion*. New Haven: Yale University Press, 1950. 119 p.
14. Hoffmann L. Cooperation in the name of God? Experimental evidence from Ghana and Tanzania. *Journal of Economic Psychology*, 2022. Vol. 93, 102573. DOI:10.1016/j.joep.2022.102573
15. Pargament K.I. *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. N.Y.: Guilford, 1997. 548 p.
16. Sagioglou C., Forstmann M. Activating Christian religious concepts increases intolerance of ambiguity and judgment certainty. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2013. Vol. 49, no. 5, pp. 933–939.
17. Shariff A.F. Does religion increase moral behavior? *Current Opinion in Psychology*, 2015. Vol. 6, pp. 108–113. DOI:10.1016/j.copsyc.2015.07.009
18. Streib H. Leaving religion: deconversion. *Current Opinion in Psychology*, 2021. Vol. 40, pp. 139–144. DOI:10.1016/j.copsyc.2020.09.007
19. Wulff D.M. *Psychology of Religion: Classic and Contemporary Views*. N.Y.: John Wiley & Sons, 1991. 640 p.
20. Zelekha Ya., Avnimelech G. Cultural and personal channels between religion, religiosity, and corruption. *Heliyon*, 2023. Vol. 9, no. 6, e16882. DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e16882

Информация об авторах

Двойнин Алексей Михайлович, кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>, e-mail: alexdvoinin@mail.ru

Иванова Анна Сергеевна, бакалавр психологии, независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3624-0742>, e-mail: ivanova.anna.s19@yandex.ru

Information about the authors

Alexey M. Dvoinin, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>, e-mail: alexdvoinin@mail.ru

Anna S. Ivanova, Bachelor of Psychology, Independent Researcher, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3624-0742>, e-mail: ivanova.anna.s19@yandex.ru

Получена 12.10.2023

Принята в печать 19.06.2024

Received 12.10.2023

Accepted 19.06.2024

Предикторы осмысленности жизни у тувинцев, проживающих в сельских районах и городах Тувы

В.Н. Шляпников

Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

В статье представлены результаты исследования особенностей ценностно-смысловой сферы тувинцев, проживающих в отдаленных сельских районах Тувы. Проверялась гипотеза о том, что одним из предикторов осмысленности у тувинцев может выступать этничность, а именно: особенности этнического самосознания и ценности. Сравнивались тувинцы, проживающие в трех сельских районах Тувы (Эрзин, Мугур-Аксы, Тоора-Хем) и Кызыле. Всего в исследовании приняли участие 825 человек. Для проверки этого предположения использовался метод множественной линейной регрессии: в качестве зависимой переменной выступали показатели теста смысложизненных ориентаций, в качестве предикторов рассматривались показатели методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца и «Виды этнической идентичности» (С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова). Было показано, что значимыми предикторами осмысленности у тувинцев являются этнонегативизм ($-0,307$), ценность достижения ($0,195$), позитивная идентичность ($0,148$), ценности Власть ($-0,150$) и Доброта ($0,098$). Регрессионные модели, полученные для районов по отдельности, имели свою специфику. Также было показано, что жители районов значимо различаются по показателям теста смысложизненных ориентаций, шкалам методики «Виды этнической идентичности», а также таким ценностям, как Конформизм, Традиции, Доброта и Универсализм. На основании полученных результатов был сделан вывод о вкладе этничности в динамику осмысленности у жителей Тувы.

Ключевые слова: осмысленность, ценности, этническая идентичность, этничность, ценностно-смысловая сфера, личность, Тува, тувинцы, этнопсихология, кросс-культурная психология.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00597, <https://rscf.ru/project/21-18-00597/>.

Для цитаты: Шляпников В.Н. Предикторы осмысленности жизни у тувинцев, проживающих в сельских районах и городах Тувы // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200208>

Predictors of Meaningfulness of Life among Tuvans Living in Rural Areas and Cities of Tuva

Vladimir N. Shlyapnikov

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

The article presents the results of a study of the characteristics of the value-semantic sphere of Tuvans living in remote rural areas of Tuva. The assumption was tested that one of the predictors of meaningfulness among Tuvans may be ethnicity: features of ethnic identity and values. Tuvans living in three rural districts of Tuva (Erzin, Mugur-Aksy, Toora-Khem) and Kyzyl were compared. 825 people were recruited for this study. To test this assumption, the multiple linear regression method was used: the dependent variable was the indicators of the PIL test, and the indicators of the “Values Questionnaire” by S. Schwartz and “Types of Ethnic Identity” (S.V. Ryzhova, G.U. Soldatova) were considered as predictors. It was shown that significant predictors of meaningfulness among Tuvans are ethnic negativism (-0.307), positive identity (0.148), values of achievement (0.195), power (-0.150) and kindness (0.098). Regression models obtained for individual regions had their own specifics. It was also shown that residents of the districts differ significantly in

the indicators of the PIL test, scales of the “Types of Ethnic Identity”, as well as the values of conformity, tradition, kindness and universalism. Based on the results obtained, a conclusion was made about the contribution of ethnicity to the dynamics of meaningfulness among the residents of Tuva.

Keywords: meaningfulness, values, ethnic identity, ethnicity, value-semantic sphere, personality, Tuva, Tuvans, ethnopsychology, cross-cultural psychology.

Funding. This work was supported by Russian Science Foundation (project No 21-18-00597. See details: <https://rscf.ru/project/21-18-00597/>).

For citation: Shlyapnikov V.N. Predictors of Meaningfulness of Life among Tuvans Living in Rural Areas and Cities of Tuva. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200208>

Введение

Республика Тыва — это регион на юге Восточной Сибири, который предоставляет уникальные возможности для кросс-культурных и этнопсихологических исследований. Благодаря географическому положению и истории тувинцам во многом удалось сохранить свою национальную культуру [10]. Регион характеризуется относительно однородным этническим составом: большую часть населения республики составляют тувинцы (82,04%). Практически все они владеют, а, главное, используют в повседневной жизни тувинский язык. Значительная часть населения занята в сельском хозяйстве (46,9%), а также в неформальном секторе [3]. По сравнению с другими регионами РФ, в Туве достаточно высок процент верующих людей (70%), в том числе среди молодежи, исповедующих традиционную религию, смесь северного буддизма и шаманизма [4]. В целом, уровень модернизации в Туве оценивается довольно низко [12]. В силу недостаточно развитой транспортной инфраструктуры в отдаленных сельских районах Тувы до сих пор сохраняется традиционный образ жизни, связанный с традиционными видами деятельности (оленоводство, яководство, охота, рыболовство, сбор дикоросов и пр.).

Тем не менее жизнь в Туве, как и во всей стране, меняется. По данным демографических исследований, в республике наблюдаются интенсивная миграция сельского населения в города республики, а также других регионов РФ. Люди едут в город, чтобы улучшить свое социально-экономическое положение, получить образование и доступ к современной инфраструктуре [1]. В связи с этим меняется структура занятости населения: возрастает количество людей, занятых на производстве и в сфере услуг [17]. Растет уровень образованности. Интенсивное проникновение ИКТ также меняет жизнь тувинцев, проживающих как в городах, так и в селах. Под влиянием ИКТ переживают свое второе рождение традиционные формы социального взаимодействия, например, социальные сети позволяют вновь объединять представителей одной родственной группы, волею судеб разбросанных по разным уголкам земного шара [9].

Однако наряду с процессами модернизации в республике наблюдается обратная тенденция — к воз-

рождению традиционной культуры и образа жизни. Это движение происходит как снизу, по инициативе населения, так и сверху, при поддержке властей. Растет интерес к традиционной религии, фольклору, ремеслам, искусствам, национальным видам спорта и т. д. Повсеместно восстанавливаются частично утраченные в годы советской власти традиции, обычаи, родственные отношения [11]. Параллельно идут процессы ренатурализации хозяйственной деятельности: люди переезжают из города в село и начинают заниматься традиционной сельскохозяйственной деятельностью — скотоводством, возвращаются к более простым формам хозяйственных отношений [17].

Таким образом, в современном тувинском обществе одновременно наблюдаются две значимые тенденции: с одной стороны, модернизация, а с другой — архаизация [10]. В связи с этим встает вопрос: что происходит с психикой человека в условиях трансформации тувинского общества?

Ответ на этот вопрос будет интересен не только для узких специалистов-тувиноведов. В отечественной психологии сложилось представление о личности как о результате исторического развития человеческого общества (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.) [см. обзор: 7]. В связи с этим изучение личности в условиях трансформации жизненной среды позволяет понять механизмы социокультурной детерминации психики человека. Сравнивая жителей сельских районов, где образ жизни и деятельность весьма близки к традиционным, и горожан, чей образ жизни за последние 50 лет подвергся заметной модернизации, можно увидеть, что происходит с психикой и личностью в процессе развития общества.

В 2021–2023 гг. в рамках поддержанного РНФ (№ 21-18-00597) научного проекта «Трансформация жизненной среды и система психологических отношений личности» в трех районах Тувы было проведено исследование, результаты которого показали, что тувинцы, проживающие в сельских районах, значительно отличаются от тувинцев, проживающих в Кызыле и Москве, по целому ряду показателей: авто- и гетеростереотипы, особенности этнической идентичности, выраженность эмоционального, поведенческого и социального самоконтроля, ориентация на действие/состояние,

самооценка волевых качеств [2; 5; 6; 20]. Результаты ковариационного анализа показали, что данные различия во многом обусловлены особенностями смысловой сферы респондентов, поскольку у городских жителей, по сравнению с сельскими, показатели осмысленности жизни (тест СЖО) значимо ниже [21].

Однако встает вопрос: каковы причины снижения осмысленности жизни у тувинцев, проживающих в городах? Исследования показывают, что осмысленность жизни зависит от различных факторов — как внешних, так и внутренних [см. обзор: 15]. По данным рейтингов, уровень качества жизни в Туве ниже, чем в других регионах РФ [16]. Но показатели осмысленности жизни у тувинцев, проживающих в республике, выше, чем в среднем по РФ [19]. Более того, исследования показывают, что, хотя в городах условия жизни лучше, чем в сельских районах, показатели осмысленности у тувинцев, проживающих в городах, ниже, чем у сельских жителей [21]. Эти данные побуждают искать причины регистрируемых изменений за пределами социально-экономических факторов.

Многими исследователями отмечается, что в тувинском обществе важную роль играет этничность [см. обзор: 10]. В связи с этим можно предположить, что изменения осмысленности жизни у тувинцев, проживающих в городах, связаны с трансформацией традиционной этнической культуры, ценностей, образа жизни и этнического самосознания.

Традиционная этническая культура предлагает человеку систему простых и понятных представлений и ценностей, которые определяют его место в мире и отношения с окружающими людьми, а также задают основное направление движения и развития [14]. Осознавая себя частью этнической группы, человек чувствует, что он сам и его жизнь имеют смысл, как для него самого, так и для других. В процессе модернизации эта простая и однозначная картина мира нарушается. В жизни человека появляются новые значимые группы и связанные с ними системы представлений и ценностей [14]. Роль этнической группы в регуляции жизни перестает быть абсолютной — человеку приходится принимать решения и делать выбор, опираясь не только на коллективный, но и на свой личный опыт. В результате неизбежно возникают конфликты между требованиями и ожиданиями различных групп и собственными мотивами, что, по нашему мнению, и может приводить к снижению осмысленности жизни у тувинцев, проживающих в городах.

В связи с этим *гипотеза* нашего исследования состояла в том, что в качестве одного из предикторов осмысленности у тувинцев выступает этничность, а конкретно — особенности этнического самосознания и коллективные ценности. Соответственно, изменения осмысленности у тувинцев-городских жителей могут быть обусловлены трансформацией этнического самосознания и ценностей.

Чтобы проверить эту гипотезу были исследованы предикторы осмысленности жизни у тувинцев, проживающих в сельских районах и городе Кызыл. В качестве зависимой переменной в работе выступали показатели теста СЖО, который позволяет дать интегральную оценку состоянию ценностно-смысловой сферы респондентов [15]. В качестве предикторов рассматривались этническая идентичность, как показатель осознания респондентами своей принадлежности к этнической группе, а также ценности, как форма представления коллективного смыслового опыта в индивидуальном сознании [18; 22].

Таким образом, *цель* данной работы состояла в изучении предикторов осмысленности жизни у тувинцев, проживающих в сельских районах республики и городе Кызыле.

Методы

Описание выборки. С этой целью было проведено исследование особенностей ценностно-смысловой сферы тувинцев, проживающих в трех отдаленных сельских районах республики и в городе Кызыл. Всего в исследовании приняли участие 825 человек. Большинство респондентов — семейные люди, со средним образованием. Жители сельских районов заняты преимущественно в сельском хозяйстве — животноводстве, а также в традиционных промыслах (охота, сбор дикоросов). Жители Кызыла заняты в сфере производства и оказания услуг (образование, здравоохранение, торговля). Все респонденты имели среднее специальное или высшее образование¹. Подробное описание выборки представлено в табл. 1.

Методы исследования. Для оценки осмысленности жизни респондентов использовалась методика «Тест смысловожизненных ориентаций» (СЖО) [15]. Как уже отмечалось, данная методика использовалась как интегральный показатель состояния ценностно-смысловой сферы респондентов. В работе представлены результаты только по общему показателю методики, поскольку для всех субшкал были получены одинаковые результаты.

Для исследования этнической идентичности респондентов использовалась методика «Виды этнической идентичности» (С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова) [18]. Мы остановились на данной методике, поскольку, наряду с количественной оценкой, она также позволяет изучить качественно разные формы этнической идентичности: этнонегативизм, этноиндифферентность, этноэгоизм, этноизоляция, этнофанатизм.

Для изучения ценностей использовалась методика «Ценностный опросник» Ш. Шварца [8]. Данная методика позволяет оценить значимость для респондентов десяти базовых ценностей, описанных в теории Ш. Шварца [22]. Опросник включает в себя два суб-

¹ В Республике Тыва два государственных языка — русский и тувинский, поэтому обучение в образовательных организациях реализуется сразу на двух языках.

Выборка исследования

Наименование населенного пункта	Общая численность населения, тыс. чел.	Численность выборки, чел.	Пол (М/Ж), чел.	Средний возраст
С. Эрзин	3	185	76/109	39,31±13,66
С. Мугур-Аксы	4,5	266	84/181	38,12±16,22
С. Тоора-Хем	3,84	201	49/151	39,92±15,11
Г. Кызыл	120	173	47/125	36,43±12,01

теста «Нормативные идеалы» и «Профиль личности».

Процедура исследования. Исследование проводилось в ходе экспедиции в отдаленные сельские районы Республики Тыва в период с 2021 по 2023 год. Респонденты заполняли опросники на русском языке в индивидуальном порядке в присутствии исследователей, владеющих русским и тувинским языками, которые оценивали понимание методик респондентами и помогали им в случае затруднений. Участие в исследовании носило добровольный характер, за участие в нем респонденты получали денежное вознаграждение. Все респонденты владели русским языком на уровне, необходимом для заполнения русскоязычных версий опросников. Это тоже контролировалось интервьюерами.

Процедура статистической обработки данных. Поскольку тест Колмогорова–Смирнова подтвердил нормальность распределения переменных, в процессе статистической обработки результатов исследования использовались методы параметри-

ческой статистики. Для того, чтобы оценить значимость различий между сельскими и городскими жителями по исследуемым показателям, использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Для того, чтобы выделить предикторы осмысленности жизни у тувинцев, использовался метод множественной линейной регрессии (пошаговый метод). В качестве зависимой переменной выступали показатели теста СЖО, в качестве предикторов — показатели методик «Виды этнической идентичности» и «Ценностный опросник» Ш. Шварца. Регрессионные уравнения рассчитывались по выборке в целом и по отдельности для каждого района.

Результаты

Сравнение групп

Результаты дисперсионного анализа, а также описательные статистики по районам приведены в табл. 2.

Результаты сравнения респондентов, проживающих в разных районах, по исследуемым показателям (однофакторный дисперсионный анализ)

Переменные	Эрзин		Мугур-Аксы		Кызыл		Тоора-Хем	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Тест СЖО	114,06	19,84	106,07	17,90	108,80	20,89	93,26	15,28
Виды этнической идентичности								
Этнонегативизм	6,78	5,13	7,05	4,92	4,90	4,42	7,51	5,64
Этноиндифферентность	11,08	4,04	10,46	3,98	9,88	3,82	11,38	4,30
Позитивная идентичность	15,68	3,65	14,37	4,13	14,79	4,36	16,54	3,18
Этноэгоизм	7,76	5,18	7,92	5,32	5,37	4,77	7,73	5,52
Этноизоляция	8,58	4,97	7,95	4,90	5,71	4,94	8,29	5,64
Этнофанатизм	12,14	4,48	10,98	4,68	7,84	4,86	11,73	5,20
Ценности «Нормативные идеалы»								
Конформизм	5,58	1,19	5,41	1,23	5,48	1,07	5,69	1,19
Традиции	5,36	1,74	5,28	1,22	5,19	1,11	5,50	1,21
Безопасность	5,57	1,14	5,52	1,13	5,57	0,99	5,62	1,18
Доброта	5,60	1,25	5,44	1,20	5,47	1,08	5,69	1,31
Универсализм	4,91	1,07	4,85	1,01	4,82	0,95	5,10	0,92
Самостоятельность	5,55	1,14	5,50	1,39	5,40	0,99	5,48	1,21
Стимуляция	4,84	1,44	4,87	1,24	4,66	1,30	4,84	1,33
Гедонизм	5,31	1,43	5,14	1,43	5,06	1,44	5,38	1,33
Достижения	5,46	1,31	5,36	1,15	5,26	1,13	5,44	1,32
Власть	5,02	1,27	4,90	1,25	4,74	1,37	4,90	1,37
Ценности «Профиль личности»								
Конформизм	3,41	0,93	3,20	0,99	3,48	0,89	3,53	0,90

Переменные	Эрзин		Мугур-Аксы		Кызыл		Тоора-Хема	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Традиции	3,49	0,94	3,27	1,03	3,35	1,21	3,45	0,98
Безопасность	3,73	0,88	3,64	0,91	3,79	0,82	3,80	0,89
Доброта	3,69	0,87	3,59	0,92	3,62	0,87	3,71	0,91
Универсализм	3,70	0,88	3,62	0,89	3,73	0,85	3,79	0,84
Самостоятельность	3,52	0,90	3,54	1,03	3,66	0,86	3,68	0,91
Стимуляция	3,41	1,02	3,31	1,06	3,40	1,10	3,44	0,99
Гедонизм	3,15	1,19	3,13	1,20	3,37	1,17	3,33	1,16
Достижения	3,30	1,06	3,30	1,05	3,42	1,06	3,49	1,05
Власть	2,67	1,21	2,65	1,29	2,82	1,21	2,84	1,25

Примечание: М – среднее; SD – стандартное отклонение; F – коэффициент Фишера; «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

Как видно из табл. 2, сравниваемые группы значимо различаются между собой по целому ряду показателей.

Результаты теста СЖО у тувинцев в среднем выше, чем в норме в общероссийской выборке [15]. Наибольшие значения показателей наблюдаются у жителей Эрзина, а наименьшие – у жителей Тоорма-Хема. У жителей Кызыла и Мугур-Аксы показатели методики находятся примерно на одном уровне.

По показателям методики «Виды этнической идентичности» во всех группах наибольшие значения наблюдаются по шкале «Позитивная идентичность», далее по убыванию следуют: этнофанатизм, этноиндифферентность, этноизоляция, этноэгоизм и этнонегативизм. Вместе с этим районы значимо различаются по всем показателям: наибольшие значения наблюдаются у жителей Эрзина и Тоорма-Хема, а наименьшие – в Кызыле.

По «Ценностному опроснику» Ш. Шварца по субтесту «Нормативные идеалы» у тувинцев наибольшие значения наблюдаются по ценностям: конформизм, безопасность и доброта. Далее с небольшим отрывом следуют ценности самостоятельности и традиций. Наименьшие значения наблюдаются по ценностям: стимуляция, универсализм и власть. По субтесту «Профиль личности» наибольшие значения наблюдаются по ценностям: доброта, универсализм, безопасность и самостоятельность. Отметим, что в целом такой профиль существенно отличается от данных, полученных на общероссийской выборке [13].

Межгрупповые различия по показателям методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца не так велики, как по другим методикам. Значимые различия наблюдаются по субтесту «нормативные идеалы» по таким ценностям, как конформизм, традиции, доброта, универсализм; по субтесту «профиль личности» – по таким ценностям, как конформизм и традиции. Наибольшие значения наблюдаются у жителей Эрзина и Тоор-Хема, а наименьшие – у жителей Кызыла и Мугур-Аксы.

Таким образом, можно заключить, что тувинцы, проживающие в сельских районах и Кызыле, значимо различаются между собой по показателям, характеризующим ценностно-смысловую сферу и этническую идентичность. Однако эти различия носят в большей степени количественный, чем качественный характер.

Регрессионный анализ

В табл. 3 приведены результаты регрессионного анализа.

В результате для выборки в целом была получена пятифакторная регрессионная модель ($R^2 = 0,207$; $F(5) = 28,485$; $p < 0,01$). Было показано значимое влияние переменных: этнонегативизм ($\beta = -0,307$; $t = -7,772$; $p < 0,01$), ценность достижения (субтест «Нормативные идеалы») ($\beta = 0,195$; $t = 4,415$; $p < 0,01$), позитивная идентичность ($\beta = 0,148$; $t = 3,651$; $p < 0,01$), ценности власти (субтест «Профиль личности») ($\beta = -0,150$; $t = -3,527$; $p < 0,01$) и

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа (зависимая переменная – показатели теста СЖО)

Коэффициенты регрессии (β)	Вся выборка	Эрзин	Мугур-Аксы	Кызыл	Тоор-Хема
Этнонегативизм	-0,307	-0,473	-0,239	-0,394	-
Позитивная идентичность	0,148	-	-	0,302	-
Достижения (нормативные идеалы)	0,195	-	0,287	0,248	-
Доброта (профиль личности)	0,098	-	-	-	-
Гедонизм (нормативные идеалы)	-	0,52	-	-	-
Стимуляция (нормативные идеалы)	-	-0,399	-	-	-
Безопасность (профиль личности)	-	-	0,239	-	-
Власть (профиль личности)	-0,15	-	-0,16	-0,227	-
R^2	0,207	0,349	0,235	0,357	-
F	28,485**	7,784**	20,855**	23,282**	-

Примечание: R^2 – стандартизированный коэффициент детерминации; F – коэффициент Фишера ($df=3$); «**» – $p < 0,01$.

доброты (субтест «Профиль личности») ($\beta = 0,098$; $t = 2,125$; $p < 0,01$).

Для жителей Эрзина была получена трехфакторная регрессионная модель ($R^2 = 0,349$; $F(3) = 7,784$; $p < 0,01$). Было показано значимое влияние переменных: этнонегативизм ($\beta = -0,473$; $t = -3,487$; $p < 0,01$), ценности гедонизма (субтест «Нормативные идеалы») ($\beta = 0,520$; $t = 3,149$; $p < 0,01$) и стимуляции (субтест «Нормативные идеалы») ($\beta = -0,399$; $t = -2,380$; $p < 0,05$).

Для жителей Мугур-Аксы была получена четырехфакторная регрессионная модель ($R^2 = 0,235$; $F(4) = 20,855$; $p < 0,01$). Было показано значимое влияние переменных: ценность достижения (субтест «Нормативные идеалы») ($\beta = 0,287$; $t = 4,800$; $p < 0,01$), этнонегативизм ($\beta = -0,239$; $t = -4,212$; $p < 0,01$), ценности безопасности (субтест «Профиль личности») ($\beta = 0,239$; $t = 3,658$; $p < 0,01$) и власти (субтест «Профиль личности») ($\beta = -0,160$; $t = -2,535$; $p < 0,01$).

Для жителей Кызыла была получена четырехфакторная регрессионная модель ($R^2 = 0,357$; $F(4) = 23,282$; $p < 0,01$). Было показано значимое влияние переменных: этнонегативизм ($\beta = -0,394$; $t = -6,334$; $p < 0,01$), позитивная идентичность ($\beta = 0,302$; $t = 4,867$; $p < 0,01$), ценности достижения (субтест «Нормативные идеалы») ($\beta = 0,248$; $t = 3,790$; $p < 0,01$) и власти (профиль личности) ($\beta = -0,227$; $t = -3,467$; $p < 0,01$).

Для жителей Тоорма-Хема значимая регрессионная модель не была получена.

Таким образом, в целом для тувинцев этническая идентичность (этнонегативизм и позитивная идентичность) и ценности (достижения, доброта, власть) являются значимыми предикторами осмысленности жизни. Однако набор ценностей имеет свою специфику у жителей разных районов.

Обсуждение

В целом, полученные результаты свидетельствуют в пользу выдвинутой гипотезы. Этническая идентичность и ценности у тувинцев значимо связаны с осмысленностью жизни; и поскольку у городских жителей эти показатели в среднем ниже, чем у сельских, можно предположить, что снижение показателей этнической идентичности и ценностей у горожан ведет к снижению показателей теста СЖО. Однако здесь есть свои нюансы. Рассмотрим обнаруженные закономерности подробнее.

Наиболее заметное влияние на показатели теста СЖО оказывает этнонигилизм. Эта закономерность прослеживается и у представителей других этнических групп (русских, марийцев, кабардинцев, коми и пр.) [19]. Отрицательная связь между этими показателями может свидетельствовать о том, что отрицание своей принадлежности к этнической группе является причиной снижения осмысленности жизни. Если рассматривать этническую идентичность и, шире, этничность как важный смыслообразующий фактор в жизни тувинцев, то утрата этой значимой связи, очевидно, должна вести к утрате источников смысла. Это предположение согласуется с наличием положительной корреляции между тестом

СЖО и позитивной идентичностью. Данная связь прослеживается на выборке в целом и у жителей Кызыла. Добавим, что связь позитивной идентичности и теста СЖО наблюдается не у всех этнических групп [19].

Конечно, можно предложить альтернативное объяснение обнаруженным связям. Например, снижение осмысленности жизни, вызванное какими-то другими факторами, может вести к недовольству своей этнической группой и, как следствие, к этнонигилизму. По всей видимости, этот эффект нельзя полностью исключить и сложно контролировать. Однако это объяснение носит более частный характер, поэтому оно не может объяснить наблюдаемую картину в целом. Помимо этого, используемые методики исследуют явления разного порядка: тест СЖО в большей степени направлен на оценку состояния, тогда как «Виды этнической идентичности» — на выявление устойчивых особенностей самоотношения [15; 18]. В связи с этим объяснение: «трансформация самоотношения ведет к изменению осмысленности» — кажется более правдоподобным, чем объяснение: «изменение осмысленности ведет к трансформации самоотношения».

Ценности также оказывают значимое влияние на показатели теста СЖО. В целом, у тувинцев в отличие от русских ведущие позиции в профиле занимают ценности, связанные с благополучием группы: консервативные ценности (конформность, традиции, безопасность) и ценности самотрансценденции (доброта и универсализм) [13]. Показатели этих ценностей у жителей Кызыла значимо ниже, чем у сельских жителей, что может означать, что их роль в жизни сельских жителей больше, чем в жизни горожан (см. табл. 2).

Однако из ценностей, связанных с благополучием группы, только доброта значимо связана с показателями теста СЖО, причем не на уровне нормативных идеалов, т. е. ценностных предпочтений, а на уровне профиля личности, т. е. реального поведения. В связи с этим можно предположить, что забота о благополучии близких людей является для тувинцев важным смыслообразующим фактором. Не менее вероятным и не исключающим предыдущее кажется объяснение, согласно которому осмысленность жизни побуждает тувинцев заботиться о благополучии других людей.

Наиболее заметное влияние на тест СЖО оказывает ценность достижения (на уровне нормативных идеалов), связанная с личным успехом и благополучием. Это может свидетельствовать о том, что для тувинцев личные достижения являются важным смыслообразующим фактором. Отметим, что среди ценностей, связанных с личным благополучием, у тувинцев ценность достижения занимает второе место после ценности «самостоятельность». Также значимое влияние на тест СЖО оказывает ценность власти (уровень профиля личности), но эта связь обратная. В связи с этим можно высказать предположение, что снижение осмысленности побуждает респондентов в качестве компенсации стремиться к контролю над другими людьми.

Следует также отметить, что регрессионные модели, рассчитанные для разных регионов, существенно отличаются друг от друга. У жителей Кызыла она практически полностью совпадает с общегрупповой.

У жителей Мугур-Аксы показатели теста СЖО значимо связаны с ценностью безопасности (уровень профиля личности), что свидетельствует о том, что чувство безопасности и осмысленность у них взаимосвязаны. У жителей Эрзина осмысленность жизни положительно связана с ценностью гедонизма (уровень нормативных идеалов) и отрицательно — с ценностью стимуляции (уровень нормативных идеалов). В связи с этим можно предположить, что личные удовольствия являются в этой группе важным смыслообразующим фактором, а снижение осмысленности может побуждать к поиску новых впечатлений. У жителей Тоорма-Хема значимая модель вообще не была получена, соответственно у них уровень осмысленности должен определяться какими-то другими факторами.

Если обратить внимание на коэффициенты детерминации, то у тувинцев этническая идентичность и ценностные ориентации определяют в зависимости от района примерно от 20 до 35% общей дисперсии показателей теста СЖО. На наш взгляд, это достаточно большое значение, если учесть, что осмысленность во многом определяется особенностями индивидуальной жизненной ситуации человека: его деятельностью, отношениями со значимыми людьми, переживаниями, реальными достижениями и успехами, состоянием здоровья, социальным и экономическим благополучием и т. д. [15]. В связи с этим можно предположить, что ценностные ориентации и этническое самосознание влияют на то, как человек осмысляет свой индивидуальный опыт в более широком контексте коллективного опыта. По всей видимости, этническая культура предлагает человеку набор смысловых конструкторов, которые определяют то, что он будет считать важным и значимым в своей жизни. Изучение этих механизмов смыслообразования должно стать предметом дальнейших исследований.

Таким образом, результаты свидетельствуют в пользу того, что этничность на уровне этнической идентичности и ценностей является значимым смыслообразующим фактором у тувинцев. Этническая идентичность и ценности меняются в процессе трансформации традиционного общества. По всей видимости, роль этнической культуры сокращается за счет того, что социальные отношения городских жителей усложняются: в их жизни появляются новые значимые группы, новые источники и каналы распространения информации, новые ценности [14]. Соответственно уменьшается значимость ценностей, связанных с благополучием группы, а значит, относительно возрастает значимость ценностей, связанных с личным благополучием. Эта трансформация ценностно-смысловых отношений и может быть причиной снижения осмысленности жизни у тувинцев, проживающих в Кызыле.

Выводы

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. У тувинцев уровень осмысленности жизни значимо связан с показателями этнической идентично-

сти (этнонегативизм и позитивная идентичность), а также с ценностями доброты, достижения и власти.

2. Показатели методик СЖО «Виды этнической идентичности», «Ценностный опросник Ш. Шварца» у тувинцев выше, чем статистические нормы, полученные на общероссийских выборах. Среди ценностей у тувинцев на первое место выходят ценности, связанные с благополучием группы (традиции, конформизм, доброта, безопасность).

3. У тувинцев, проживающих в сельских районах Тувы, по сравнению с городскими жителями, значимо выше показатели методик СЖО «Виды этнической идентичности», «Ценностный опросник Ш. Шварца» (традиции, конформизм, доброта, универсализм).

Заключение

В целом, полученные результаты позволяют понять, что происходит с ценностно-смысловой сферой у тувинцев в условиях трансформации общества. Можно видеть, что, по сравнению с сельскими жителями, осмысленность жизни у горожан снижается. Также уменьшается значимость ценностей, связанных с благополучием группы (традиции, конформизм, доброта, универсализм); соответственно возрастает роль ценностей, связанных с личным благополучием (достижения и самостоятельность). Мы предположили, что за этими изменениями стоят трансформации этнической культуры и этнического самосознания. В пользу этого предположения свидетельствует отрицательная динамика показателей этнической идентичности у городских жителей по сравнению с сельскими. По нашему мнению, эта динамика свидетельствует об уменьшении роли этнической группы и этнической культуры в жизни тувинцев-горожан, что и становится одной из возможных причин снижения осмысленности жизни.

Конечно, исследование имеет свои ограничения. Хотя полученные результаты и свидетельствуют о том, что у тувинцев этническая идентичность и ценности вносят в осмысленность значимый вклад, она (осмысленность) не может определяться исключительно этничностью. Да и сама этничность не исчерпывается этническим самосознанием и ценностями. В связи с этим встает задача дальнейшего изучения предикторов осмысленности у тувинцев.

Необходимо также отметить, что в своей концепции Ш. Шварц рассматривает базовые ценности как универсальные, не зависящие от этнокультурного контекста, конструкторы [22]. Однако Н.М. Лебедева и А.Н. Татарко показали, что базовые ценности россиян имеют специфику, без учета которой невозможно точно описать межпоколенческую и временную динамику российской культуры [13]. В связи с этим встает вопрос, насколько точно базовые ценности, описанные Ш. Шварцем, отражают особенности тувинской культуры. Ответ на этот вопрос может быть получен в рамках дальнейшего культурно-специфического изучения ценностей тувинцев, что может стать целью дальнейших исследований.

Безусловно, и тувинская культура, и характер трансформационных процессов в республике уникальны, поэтому необходимо с большой осторожностью обобщать обнаруженные закономерности на российское общество в целом. Хотя, по нашему мнению, именно эта специфика позволяет максимально выпукло увидеть процессы преобразования личности в условиях развития человеческого общества; дальнейшие кросс-культурные исследования обнаруженных закономерностей у представителей других народов РФ позволит лучше понять связь этнической культуры и ценностно-смысловой сферы человека.

Полученные результаты свидетельствуют о значительной роли этничности и этнического самосознания в жизни человека. Сохранение связей с традиционной культурой в условиях трансформации тувинского общества может стать важным фактором профилактики смыслоутраты у городских жителей. В связи с этим возрождение традиций, обычаев и обрядов, восстановление родственных отношений может стать одной из форм социально-психологической работы с населением, что нуждается в поддержке органов местного самоуправления.

Литература

References

1. Абылкаликов С.И., Баймурзина Г.Р., Баталов Р.О. Миграция населения в Туве по данным Всероссийской переписи населения 2020 года // Новые исследования Тувы. 2023. № 2. С. 6–16. DOI:https://doi.org/10.25178/nit.2023.2.1
2. Богословская Н.А. Эмоциональная составляющая воспринимаемого качества акустических событий // Экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 3. С. 170–181. DOI:10.17759/exppsy.2023160311
3. Валиахметов Р.М., Баймурзина Г.Р., Туракаев М.С., Самба А.Д.-Б. Этносоциальные особенности занятости населения в республиках Тува и Башкортостан // Новые исследования Тувы. 2021. № 4. С. 206–222. DOI:10.25178/nit.2021.4.15
4. Дашковский П. К., Шершнева Е. А., Бичелдей У. П., Монгуш А. В. Религиозная ситуация в Республике Тыва (по результатам социологического исследования) // Новые исследования Тувы. 2021. № 2. С. 18–34. DOI:https://www.doi.org/10.25178/nit.2021.2.2
5. Демидов А.А., Ананьева К.И., Самба А.Д.-Б. Представление о себе и других в условиях транзитивного общества: межпоколенческий анализ // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 4. С. 123–138. DOI:10.17759/exppsy.2022150408
6. Демидов А.А., Ананьева К.И., Самба А.Д.-Б. Этнические представления тувинцев о себе и других: фактор места проживания // Экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 2. С. 139–156. DOI:10.17759/exppsy.2023160209
7. Иванников В. А. Особенности представлений о личности в советской психологии // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 156–166.
8. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
9. Ламажжаа Ч.К. Социальная культура тувинцев и онлайн-пространство // Новые исследования Тувы. 2021. № 2. С. 115–129. DOI:10.25178/nit.2021.2.10
10. Ламажжаа Ч.К. Тува как лимитрофная зона: язык, религия и идентификация тувинцев // Новые исследования Тувы. 2021. № 3. С. 178–194. DOI:10.25178/nit.2021.3.14
11. Ламажжаа Ч.К. Основные проблемы исследования родства и родственных групп современных тувинцев: паспортизация, терминология и поддержание родства // Новые исследования Тувы. 2021. № 4. С. 6–21. DOI:10.25178/nit.2021.4.1
12. Липин Н.И., Беляева Л.А., Бойко И.И. Атлас модернизации России и ее регионов: социоэкономические и социокультурные тенденции и проблемы. М.: Весь Мир, 2016. 360 с.

1. Abylkalikov S.I., Baimurzina G.R. and Batalov R.O. Migratsiya naseleniya v Tuve po dannym Vserossiiskoi perepisi naseleniya 2020 goda [Migration of the population in Tuva according to the All-Russian Census of 2020]. *Novye issledovaniya Tuvy [New Research of Tuva]*, 2023, no. 2, pp. 6–16. DOI:10.25178/nit.2023.2.1 (In Russ.).
2. Bogoslovskaya N.A. Emotional Component of the Perceived Quality of Acoustic Events. *Eksperimental'naya psihologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2023. Vol. 16, no. 3, pp. 170–181. DOI:10.17759/exppsy.2023160311 (In Russ.).
3. Valiakhmetov R.M., Baimurzina G.R., Turakayev M.S., Samba A.D.-B. Etnosotsial'nye osobennosti zaniatosti naseleniya v respublikakh Tuva i Bashkortostan [Ethnic and Social Features of Employment in the Republics of Tuva and Bashkortostan]. *Novye issledovaniya Tuvy [New Research of Tuva]*, 2021, no. 4, pp. 206–222. DOI:10.25178/nit.2021.4.15 (In Russ.).
4. Dashkovskiy P.K., Shershneva E.A., Bicheldey U.P. and Mongush A.V. Religioznaya situatsiya v Respublike Tyva (po rezul'tatam sotsiologicheskogo issledovaniya) [Religious Situation in the Republic of Tuva (Based on the Results of a Sociological Study)]. *Novye issledovaniya Tuvy [New Research of Tuva]*, 2021, no. 2, pp. 18–34. DOI:10.25178/nit.2021.2.2 (In Russ.).
5. Demidov A.A., Ananyeva K.I., Samba A.D.-B. Representation of Oneself and Others in a Transitional Society: Intergenerational Analysis. *Eksperimental'naya psihologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 123–138. DOI:10.17759/exppsy.2022150408 (In Russ.).
6. Demidov A.A., Ananyeva K.I., Samba A.D.-B. Ethnic Representations of Tuvans about Themselves and Others: The Factor of Location. *Eksperimental'naya psihologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2023. Vol. 16, no. 2, pp. 139–156. DOI:10.17759/exppsy.2023160209 (In Russ.).
7. Ivannikov V.A. Osobennosti predstavlenii o lichnosti v sovetskoi psikhologii [Specificity of the notion of personality in soviet psychology]. *Voprosy psikhologii [Voprosy Psychologii]*, 2019, no. 1, pp. 156–166. (In Russ.).
8. Karandashev V.N. Metodika Shvarca dlja izucheniya cennostei lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo [Schwartz's method for studying personal values: concept and methodological guidance]. Saint-Peterburg, Publ. Rech', 2004. 70 p. (In Russ.).
9. Lamazhaa Ch.K. Sotsial'naya kul'tura tuvintsev i onlain-prostranstvo [Social Culture of Tuvans and Online Space]. *Novye issledovaniya Tuvy [New Research of Tuva]*, 2021, no. 2, pp. 115–129. DOI:10.25178/nit.2021.2.10 (In Russ.).
10. Lamazhaa Ch.K. Tuva kak limitrofnaya zona: yazyk, religiya i identifikatsiya naseleniya [Tuva as a limitrophe zone: language, religion and people's identity]. *Novye issledovaniya Tuvy [New Research of Tuva]*, 2021, no. 3, pp. 178–194. DOI:10.25178/nit.2021.3.14 (In Russ.).

13. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры. М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2007. 527 с.
14. Обухов А.С. Психология личности в контексте реалий традиционной культуры. М.: Прометей МПГУ, 2006. 352 с.
15. Осин Е.Н., Кошелева Н.В. Тест смысложизненных ориентаций: новые данные о структуре и валидности // Вопросы психологии. 2020. № 6. С. 150–163.
16. Рейтинг российских регионов по качеству жизни-2022 [Электронный ресурс]. МИА Россия сегодня. 2022. URL: https://ria.ru/20230213/kachestvo_zhizni-1850749274.html (дата обращения: 17.12.2023).
17. Самба А.Д.-Б. Ретроспективный анализ формирования социально-профессиональной структуры населения Республики Тыва // Новые исследования Тувы. 2022. № 3. С. 135–149. DOI:10.25178/nit.2022.3.10
18. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 398 с.
19. Шляпников В.Н. Взаимосвязь показателей состояния волевой регуляции и этнической идентичности // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 83–90. DOI:10.17759/chp.2019150309
20. Шляпников В.Н. Связь особенностей этнической идентичности и условий жизни и состояния волевой регуляции у тувинцев // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 4. С. 99–111. DOI:10.17759/exppsy.2022150406
21. Шляпников В.Н. Особенности волевой регуляции у тувинцев в условиях урбанизации общества // Экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 1. С. 152–166. DOI:10.17759/exppsy.2023160109
22. Schwartz S.H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values // Online Readings in Psychology and Culture. 2012. Vol. 2. №1. DOI:<https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
11. Lamazhaa Ch.K. Osnovnye problem issledovaniya rodstva i rodstvennykh grupp sovremennykh tuvintsev: pasportizatsiya, terminologiya i podderzhanie rodstva [The Main Issues of the Study of Kinship and Kin Groups of Contemporary Tuvans: Passportization, Terminology and Maintenance of Kinship]. *Novye issledovaniya Tuvy* [New Research of Tuva], 2021, no. 4, pp. 6–21. DOI:10.25178/nit.2021.4.1 (In Russ.).
12. Lapin N.I., Beljaeva L.A., Bojko I.I. Atlas modernizatsii Rossii i ee regionov: socioekonomicheskie i sociokul'turnye tendentsii i problemy [Atlas of modernization of Russia and its regions: socioeconomic and sociocultural trends and problems]. Moscow, Publ. "Ves' Mir", 2016. 360 p. (In Russ.).
13. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. Cennosti kul'tury [Cultural values]. Moscow, Publ. GU VShJe, 2007. 527 p. (In Russ.).
14. Obukhov A.S. Psikhologiya lichnosti v kontekste realii traditsionnoi kulturi [Psychology of personality in the context of the realities of the traditional culture]. Moscow, Publ. "Prometei" MPGU, 2006. 352 p. (In Russ.).
15. Osin E.N., Kosheleva N.V. Test smyslozhiznennykh orientatsii: novye dannye o strukture i validnosti [Noetic orientations test: new data on structure and validity]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 2020, no. 6, pp. 150–163. (In Russ.).
16. Reiting rossiiskikh regionov po kachestvu zhizni – 2022 [Elektronnyi resurs] [Rating of Russian regions on quality of life]. MIA Rossiya segodnya [Russia Today], 2022. URL: https://ria.ru/20230213/kachestvo_zhizni-1850749274.html (Accessed 17.12.2023). (In Russ.).
17. Samba A.D.-B. Retrospektivnyi analiz formirovaniya sotsial'no-professional'noi struktury naseleniya Respubliki Tyva [Retrospective analysis of the development of the social and professional structure of the population in the Republic of Tuva]. *Novye issledovaniya Tuvy* [New Research of Tuva], 2022, no. 3, pp. 135–149. DOI:10.25178/nit.2022.3.10 (In Russ.).
18. Soldatova G.U. Psihologiya mezhjetnicheskoi naprjazhennosti [Psychology of Inter-Ethnic Tension]. Moscow: Publ. Smysl, 1998. 398 p. (In Russ.).
19. Shlyapnikov V.N. Features of Volitional Regulation among Tuvans in the Conditions of Urbanization of Society. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2023. Vol. 16, no. 1, pp. 152–166. DOI:10.17759/exppsy.2023160109 (In Russ.).
20. Shlyapnikov V.N. The Correlation of Peculiarities of Ethnic Identity and Living Conditions on the State of Volitional Regulation among Tuvans. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 99–111. DOI:10.17759/exppsy.2022150406 (In Russ.).
21. Shlyapnikov V.N. Relationship between Volitional Regulation and Ethnic Identity. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 83–90. DOI:10.17759/chp.2019150309 (In Russ.).
22. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2012. Vol. 2, no. 1. DOI:10.9707/2307-0919.1116

Информация об авторах

Шляпников Владимир Николаевич, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности и дифференциальной психологии, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа») г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

Information about the authors

Vladimir N. Shlyapnikov, Ph.D. in Psychology, Head of the Department of Personality and Individual Differences, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

Получена 17.12.2023
Принята в печать 19.06.2024

Received 17.12.2023
Accepted 19.06.2024

ИСТОРИЯ НАУКИ
HISTORY OF SCIENCE



От редакции

10 мая 2024 года выдающемуся историку психологии члену-корреспонденту РАО доктору психологических наук, профессору Антонине Николаевне Ждан исполнилось 90 лет.

История психологии (и любой другой науки) — это не часть «введения» в психологию, не экскурсы в прошлое и даже не выжимка того главного, что уже в этом прошлом пройдено, состоялось, а вспоминается, чтобы не забылось. История психологии — это сама психология. Это движение мысли в перспективу, в которую вовлечено все многообразие научных ретроспектив. История психологии — это не память, а мышление. А значит, — сама психология как способ научного мышления и «умного делания» на практике.

Так и думает об истории психологии, так и живет в психологии Антонина Николаевна, солидаризируясь с Б.М. Тепловым, писавшим: «История вопроса непосредственно переходит в постановку проблемы исследования». Вне истории нет вопросов к себе, исследователю, да и исследователя нет. Нет науки. Так рассказывает об истории психологии студентам в своих лекциях, в своем учебнике А.Н. Ждан — «от Античности до наших дней».

Изложение истории психологии А.Н. Ждан поистине энциклопедично. Задача анализа — подобрать логический ключ к истории. Вслед за П.Я. Гальпериным Антонина Николаевна пошла по пути ее реконструкции в логике развития предмета психологии. Но что такое предмет? Это то, что порождает мышление самого исследователя. Бихевиористы не изучали готового поведения, а создавали условия для его возникновения в клетках и проблемных ящиках. Фрейд и все психоаналитические школы не занимались толкованием разнообразных объективаций бессознательного в тех его ставших формах, с которым анализант уже предстал аналитику. Они искали в них смыслы, которые могут внезапно приоткрыться анализанту прямо на психоаналитической кушетке. И это актуальное переживание представляло для них главный интерес. Это, а вовсе не «воспоминания о прошлом», прошедшем, безвозвратно пройденном. Следовательно, для историка предмет науки так и останется «вещью в себе», покуда он не схватит в нем мысль его творца в своей собственной мысли.

Антонина Николаевна Ждан — это великий дар мышления историческими понятиями в науке. Не бывает историков по периодам, странам, городам, весям, направлениям, школам и т. д. Удерживая воедино историческую ретроспективу и перспективу (тут трудно сказать, где заканчивается одна и начинается другая — вспомним призыв Д.Б. Эльконина: «Вперед к Выготскому!»), она способна сделать экскурс в любую эпоху, в любую школу основательнее, глубже и детальнее «специалиста по раннему Пиаже».

Антонина Николаевна — сама историко-психологический феномен, она мыслит, живет в истории и продолжает ее в творчестве. Она из тех, кто чувствует за спиной и передает новым поколениям психологов дыхание великих учителей.

Путь в науке измеряется не годами, а мыслями. Поздравляя Антонину Николаевну с юбилеем, пожелаем ей счастливого продолжения этого пути, вдохновения великим дыханием истории, сил, здоровья и настроения для его передачи ученикам и последователям, всем, кто решил посвятить себя служению психологии.

Г.И. Челпанов — основатель первой психологической школы в России

А.Н. Ждан

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3068-4971>, e-mail: zhdan@list.ru

Статья посвящена аналитическому рассмотрению творчества русского философа, психолога и педагога Георгия Ивановича Челпанова и его школы. Представлены сведения о его образовании, организаторской, исследовательской и педагогической деятельности в дореволюционной и советской России. Челпанов создал систему высшего психологического образования, был автором учебников и научных трудов, отстаивал необходимость развития психологии как самостоятельной науки, опирающейся на свою методологию, вооруженную адекватными ее предмету теоретическими и экспериментальными методами. Построенный по его проекту Психологический институт при Московском университете стал местом формирования первой научной психологической школы в России, главные особенности которой заключаются в следующем: психология — это самостоятельная наука, имеющая свой предмет, методы исследования и области приложения в различных сферах социальной практики. Он создал востребованную в современном обществе профессию психолога, развитие которой продолжается в деятельности его учеников и последователей, творцов новых психологических школ.

Ключевые слова: Челпанов, Психологический институт имени Л.Г. Щукиной, система университетского психологического образования, школа Челпанова.

Для цитаты: Ждан А.Н. Г.И. Челпанов — основатель первой психологической школы в России // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 78–88. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200209>

G.I. Chelpanov — Founder of the First Psychological School in Russia

Antonina N. Zhdan

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3068-4971>, e-mail: zhdan@list.ru

The article is devoted to an analytical review of the work of the Russian philosopher, psychologist and teacher Georgy Ivanovich Chelpanov and his scientific school. The article describes his educational, organizational, research and pedagogical activities in pre-revolutionary and Soviet Russia. Chelpanov created a system of higher psychological education, was the author of textbooks and scientific papers, defended the need for the development of psychology as an independent science based on a subject oriented methodology on theoretical and experimental basis. The Institute of Psychology at Moscow University became the place of formation of the first scientific psychological school in Russia. Its main idea is : psychology is an independent science with its own subject, research methods and areas of application in various fields of social practice. Chelpanov created the profession of a psychologist in demand in modern society, the process continues in the activities of his students and followers, the creators of new psychological schools.

Keywords: activity-related experience, quality of motivation, self-determination theory, intrinsic motivation, extrinsic motivation, academic motivation.

For citation: Zhdan A.N. G.I. Chelpanov — Founder of the First Psychological School in Russia. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 78–88. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200209>

Введение

Уникальная роль в развитии психологической науки в России принадлежит философу, психологу и педагогу Г.И. Челпанову (16(28) апреля 1862 г., Мариуполь — 13 февраля 1936 г., Москва) [5]. Челпановым и его сотрудниками и учениками была заложена научная традиция, которая составляет начало и фундамент современной отечественной психологии. В его творчестве соединились три направления, неразрывно связанные между собой: 1) *научно-исследовательская деятельность* по развитию психологии как науки; 2) *научно-организаторская деятельность*, выразившаяся в создании учреждений, предназначенных для проведения научных исследований и 3) *педагогическая работа* психолога-наставника, направленная на *подготовку кадров психологов* [21]. Целостная картина его творчества дана В.В. Умрихиным [13]; С.А. Богданчиковым [2] и др.

Годы учения

Еще будучи гимназистом (окончил Александровскую Мариупольскую гимназию с золотой медалью в 1883 г.), Челпанов проявил устойчивый интерес к психологии. «Мои вкусы уже определились: я остановился на том, что посвящу себя специальному изучению психологии. Но в какой Университет поступить и кого избрать своим руководителем? С наличными русскими научными силами того времени я был хорошо знаком. Сам очень расположенный только к эмпирической психологии, я и руководителя искал себе такого... все симпатии мои были на стороне Н.Я. Грота. Молодой ученый, автор “Психологии чувствований”, в которой проявил такую обширную эрудицию, в которой пользуется новейшими методами исследования, в основу психологии кладет физиологию» [4; с. 67]. В 1883 г. Н.Я. Грот начал преподавать в Новороссийском университете (до этого был профессором Нежинского педагогического института). В этом же году Челпанов поступает на историко-филологический факультет Новороссийского университета, который оканчивает в 1887 г. с золотой медалью за сочинение «Опыт и разум в теории познания Платона и Аристотеля». Для приготовления к профессорскому званию прикомандировывается к Московскому университету. Формирование своего философского мировоззрения связывал с влиянием Л.М. Лопатина (там же).

Начало преподавательской деятельности

В 1890 г. Г.И. Челпанов сдал магистерский экзамен по философии и психологии и в 1891/1892 учебном году начал читать лекции по психологии в Московском университете в должности приват-доцента. В связи с отсутствием ставки в Москве в 1892 г. зачисляется в штатные приват-доценты Киевского университета. В Киевском университете он проработал до 1907 г. Здесь он начал по-новому преподавать психологию. В 1897 г. Челпанов создал при кафедре философии *новую организационную форму преподавания психологии — Психологическую се-*

минарию. Это название не следует понимать в современном смысле: больше половины тем были чисто философскими: учение о причинности у Декарта, Спинозы, Канта; теория познания у Юма, Канта, Спенсера, Маха и Авенариуса; психофизический монизм Спинозы; об основании этики (Ж.М. Гюйо, Вл. Соловьев, Э. Гартман, В. Вундт, А. Шопенгауэр). По отзывам Е.Н. Трубецкого, в то время профессора Киевского университета, семинар Челпанова способствовал «необычайному поднятию философского образования». В этом семинаре формировался как философ Г.Г. Шпет. Ученик Челпанова В.В. Зеньковский также называл его философским, а самого Челпанова характеризовал прежде всего как *философа*, по мнению Зеньковского, бывшего «...головой выше тех исследователей в сфере философии, которые действовали в то время» [7; с. 8]. В феврале 1903 г., выступая на заседании, посвященном пятилетию работы Психологической семинарии, Челпанов подчеркивал необходимость широкого философского образования для подготовки в области психологии. Психология рассматривалась Челпановым как одна из частных философских дисциплин, наряду с логикой, теорией познания, историей философии. Название дало имя организационной структуре как *специально предназначенной для обучения психологии*. Кроме обсуждения философско-психологических проблем, проводились *лабораторные занятия*. «В Киевском университете у меня в заведывании была небольшая лаборатория с 1897 по 1907 год», — писал Челпанов в 1914 г. [9; с.45]. Воссоздавая шаги по созданию Психологического института, он называл эту лабораторию «маленьким институтом», а работу в ней — «своим продолжительным опытом», в результате которого (наряду с изучением организации занятий в Вундтовском институте и в американских лабораториях) сложилось ясное представление о том, «*каким должен быть психологический институт при наших особенных русских условиях*» [там же, с. 45]. После перехода из Киевского в Московский университет на кафедру философии (1907) Челпановым был также учрежден «Психологический семинарий», в котором обсуждались рефераты на философские и психологические темы.

Работа Челпанова в Московском университете проводилась в условиях реорганизации учебного плана историко-филологического факультета. Традиционно этот факультет осуществлял по единому плану подготовку специалистов в самых различных областях гуманитарного знания: по филологии, языковедению, истории, искусству, археологии, философии. В начале XX в. было признано целесообразным вести подготовку в университете более специализированно, в соответствии с различиями, которые существуют между науками гуманитарной сферы. В 1906/1907 учебном году был введен новый учебный план, в соответствии с которым произошло разделение учебных планов на специализированные группы. Было выделено 8 групп, среди них — группа *философских наук*. Ту или иную группу выбирали сами студенты. Именно в этот период реорганизации Челпанов был приглашен в качестве заведующего на кафедру философии. На него была возложена задача *организовать подготовку профессионального образования в группе философских наук*. Основанием для

приглашения Челпанова в Московский университет был его признанный авторитет как исследователя в области философии и психологии. Его роль в поднятии философского образования в период деятельности в Киевском университете получила всеобщее признание. Свои лучшие силы Челпанов отдал психологии и организации подготовки специалистов по этой дисциплине, отстаивая в то же время идею о «...законности философских построений и важности этих последних для развития самой науки» [с. 321]. Свою первую лекцию университетского курса по психологии он посвятил вопросу об отношении психологии к философии.

Челпанов как преподаватель МГУ

Разработанный Челпановым План подготовки в группе философских наук включал *пропедевтические курсы, основные курсы, семинарии и просеминарии, а также вспомогательные курсы*, в том числе обеспечиваемые силами физико-математического и медицинского факультетов. Сам Г.И. Челпанов читал лекции и проводил семинары по введению в психологию, по психологии, теоретической психологии, общей психологии, экспериментальной психологии. Он проводил занятия также и по непсихологическим дисциплинам: общей педагогике, введению в философию, логике, семинары по этике и гносеологии. Специальные курсы были посвящены чтению «Этики» Спинозы и «Монадологии» Лейбница. Он вел также курс «О задачах университетского образования».

Психологический семинарий

На учреждение Психологического семинария при кафедре философии были отпущены необходимые средства, отведено помещение — 3 комнаты. Были приобретены книги и журналы для библиотеки Семинария, приборы и приспособления для исследований по экспериментальной психологии и для демонстрации при чтении курса психологии. В дальнейшем были отпущены дополнительные средства, выделен сотрудник для обслуживания техники. В этом Семинарии Челпанов вел занятия по теоретической психологии и практические занятия по экспериментальной психологии, а с 1909 г. — исследования по экспериментальной психологии. Число желающих углубленно изучать психологию росло и вскоре превысило 40 человек. В связи с этим заниматься стало трудно в тех условиях, которые были предоставлены университетом. Тогда-то и пришла помощь от купца и мецената С.И. Щукина, на пожертвования которого и был построен Психологический институт (1914).

Создание Психологического института

Создание института явилось самым главным событием в русской психологии. На официальном торжественном открытии прозвучали приветствия и были зачитаны поздравительные телеграммы, присланные

выдающимися деятелями психологической науки Европы и Америки: В. Вундтом, К. Штумпфом, О. Кюльпе, К. Марбе, В. Штерном, О. Зельцем и др., а также учеными из российских вузов и научных учреждений, редакций различных журналов. В них выражались высокие оценки научной, учебной деятельности и технической оснащенности Психологического института. Многие ораторы подчеркивали всероссийское значение открытия Института психологии и выражали пожелание, чтобы он сделался центром, объединяющим русских психологов, высказывали надежду на растущую роль России в мировой науке.

Создание психологического института было воспринято по-разному. Профессора богословия, некоторые философы отрицательно отнеслись к возможности экспериментальных исследований в психологии. Однако Челпанов, хорошо зная состояние и тенденции развития мировой психологической науки, ясно понимал, что прогресс в психологии, ее движение вперед невозможно без расширения экспериментальной работы, совершенствования объективных методов и способов исследования субъективных психических явлений. Челпанов ратовал за широкое распространение психологических лабораторий при университетах. Он регулярно пополнял Институт новейшей психологической аппаратурой и литературой с описанием экспериментальных методов

По случаю официального открытия Психологического института прислал свое поздравление И.П. Павлов: «Позвольте этим письмом поздравить Вас с зарождением на нашей родине такого выдающегося научного учреждения... от души приветствую Ваш Психологический Институт и Вас как его творца и руководителя и горячо желаю Вам полного успеха» [10; с. 100].

Психологический институт и университет

По оценке Челпанова, «Психологический институт при Московском университете находится в прямой преемственной связи с «Психологическим семинарием» при Московском университете» [12; с. 43]. В своем докладе «О задачах Московского Психологического института» на торжественном открытии Психологического института 23 марта (5 апреля по н. ст.) 1914 г. Г.И. Челпанов отмечал: «Задачи университетского психологического института находятся в тесной зависимости от задач самого университета: организация научной работы в университете самым непосредственным образом отражается на организации научной работы в университетском институте» [16; с. 41]. Вся работа Психологического института основывалась на комплексе представлений об университете как таковом, о его целях и задачах, системе отношений внутри университетского сообщества. В деятельности института воплощалась *университетская идея соединения высшего образования и науки. Работа института была направлена на подготовку студентов к участию в непрерывном научном поиске в различных областях психологического знания.*

С 1 сентября 1912 г. все занятия Психологического семинария были перенесены в институт. Челпанов детально изучил зарубежные прототипы в Европе и Аме-

рике. Летом 1910 г. посетил психологические лаборатории немецких университетов в Берлине, Вюрцбурге, Бонне. При этом он отмечал, что они были созданы с исследовательскими целями, задача же состоит в том, чтобы сделать из экспериментальной психологии *учебный предмет*. В 1911 г. он совершил поездку в Америку для изучения опыта организации там психологии как учебной дисциплины, считая, однако, что опыт работы зарубежных психологических учреждений требует серьезной коррекции: нигде в мире не было такого психологического института, который специально был бы выстроен для психологических целей.

Московский психологический институт был создан по проекту, разработанному Челпановым. С 1 сентября 1912 г. в нем начались регулярные занятия: читались лекции по общему курсу психологии, проводились лабораторные занятия, семинары. Торжественное открытие Психологического института состоялось 23 марта 1914 г.

Психологический институт в структуре МГУ

Правила о психологическом институте (их полное название «Временные правила в Психологическом институте при Императорском Московском университете») в своих положениях закрепляли цели этого учреждения как предназначенного *для подготовки профессиональных специалистов по психологии*. Далее приводится этот документ полностью.

«1. Психологический институт есть учено-учебное учреждение, имеющее целью научную разработку психологии и распространение знаний в этой области.

2. В психологическом Институте читаются лекции и ведутся практические занятия, семинарии и т. п. со студентами, лицами, оставленными при университете, и другими учащимися Московского университета по предметам, касающимся ведения института.

3. Принадлежащее институту имущество не может быть обращено ни на какие цели, кроме указанных в п. 1—2.

4. Психологический институт находится в структуре историко-филологического факультета. В случае изменения современного распределения кафедр по факультетам институт переходит в заведывание того факультета, при котором находится кафедра философии.

5. Директором Психологического института состоит профессор философии, преподающий психологию. При наличии нескольких профессоров по этой кафедре в момент замещения должности директора таковой избирается факультетом из их числа.

6. На директора возлагается ближайшее заведывание Институтом и руководство научной деятельностью его.

7. В здании института отводится место для редакции Психологического журнала, в случае таковой будет издаваться преподавателями института, и для склада изданий Института. Кроме того, Институт имеет право отвести место для библиотеки Московского психологического общества и предоставлять помещение для его заседаний.

8. Для занятий в институте требуется разрешение директора.

9. Институт имеет право печатать свои «Труды».

10. Институт имеет печать с надписью «психологический Институт имени Л.Г. Шукиной при Московском университете».

11. Психологический институт может устраивать отдельные лекции и систематические по предметам, относящимся к его ведению» [4; с. 46].

Система университетского психологического образования

Важной заслугой Г.И. Челпанова является создание *системы университетского образования по подготовке психологов-профессионалов*. Эта система основывается на следующих положениях:

— высокий уровень философской и теоретической подготовки;

— владение методами исследования, особенно методом эксперимента;

— неразрывная связь преподавания с исследовательской деятельностью преподавателя и студента. «Усвоение знаний должно происходить путем ознакомления с методами научного исследования. Студент должен знать, как научная истина добывается» [16; с. 41]. Г.И. Челпанов создал продуманную организацию занятий. Каждый курс был связан с другими, дополнявшими и расширявшими его. Большое внимание уделялось самостоятельной работе студентов, внимательность к студенту сочеталась с высокой требовательностью, с воспитанием у студентов добросовестного ответственного отношения к занятиям.

Опубликованные Челпановым учебники и учебные пособия по философии, психологии, экспериментальной психологии были образцовыми с дидактической точки зрения, отвечали задаче систематического ознакомления с основами этих областей знания. Опубликованный в 1915 г. учебник по экспериментальной психологии «Введение в экспериментальную психологию», которым пользовались студенты, по оценке А.Н. Леонтьева, вышедшего из школы Челпанова, был лучшим руководством среди аналогичных зарубежных изданий. Созданная Челпановым система университетского психологического образования в ее основных чертах составляет и сегодня фундамент подготовки психологических кадров в высшей школе в нашей стране. В научно-педагогической деятельности Г.И. Челпанова воплотились образцовые черты его личности как наставника и учителя, особенно значимые в профессии психолога: беззаветная преданность науке, честность и ответственность, добросовестность, осторожность, сознание долга перед наукой.

Школа Челпанова

За свою 30-летнюю научно-педагогическую деятельность Г.И. Челпанов создал *первую в отечественной психологии научную школу*. Ее началом можно

считать создание в 1906/1907 учебном году Психологической семинарии на историко-филологическом факультете Московского университета. Число желающих записаться в Семинарию в целях углубленного занятия психологией постоянно росло: от нескольких человек в 1906/1907 учебном году до 40 — в 1912 г., когда при Московском университете был открыт Психологический институт имени Л.Г. Шукиной

Выдающиеся ученые, ставшие классиками психологической науки — Б.М. Теплов, А.А. Смирнов, С.В. Кравков, А.Н. Леонтьев и др., всего более 120 человек, в разные годы были учениками Челпанова. Первым был Б.М. Теплов. А.Н. Леонтьев был последним (по счету) учеником Челпанова: он поступил на историко-филологический факультет университета в 1921 г., сдавал ему экзамен по немецкому языку. После 1921 г. в МГУ начались годы перестройки образования. Любимым учеником Г.И. Челпанова и соратником в организационной деятельности был философ, психолог, теоретик культуры, переводчик философской и художественной литературы Г.Г. Шпет. Труды Шпета стали методологическим фундаментом для культурно-исторической теории Л.С. Выготского (1928—1934) и его школы, определившей все последующее развитие университетской психологии в Москве, которую вследствие этого стали называть Московской школой. Соратники и последователи Выготского — А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Б.В. Зейгарник, П.Я. Гальперин, развивая его идеи, создали собственные научные школы. В известном смысле можно говорить о преемственности в развитии психологического университетского образования, начиная от Г.И. Челпанова.

Преобразования в Психологическом институте после революции 1917 г.

Г.И. Челпанов был директором Института до октября 1923 г.

После Октябрьской революции начался процесс идеологизации образования и науки. Ухудшились условия работы в Институте и обучения в Университете. В годы революции и гражданской войны не пополнялось оборудование лабораторий, не приобретала книг библиотека, были частые перерывы в подаче электричества. Помещения не отапливались. На заседании историко-филологического факультета 3 февраля 1920 г. было принято постановление: «1. Просить гг. профессоров и преподавателей перенести возможно большее количество часов занятий на частные квартиры и другие отапливаемые помещения, помимо университета; 2. Возобновить, хотя бы отчасти, занятия с понедельника, 9 февраля, воспользовавшись двумя отапливаемыми комнатами Психологического института; 3. Поручить Президиуму ускорить назначение служителя в Психологический институт, взамен умершего, а также ускорить приведение в порядок железных печей в Институте» [6; Л.1].

После упразднения филологического факультета (1921) Психологический институт вошел в Ассоци-

ацию словесно-гуманитарных научных институтов при Московском государственном университете, а Челпанов был утвержден его директором. Изменилась структура Института — он стал разделяться на 8 секций (отделений): общей психологии, экспериментальной психологии, генетической психологии (психологии детского возраста, зоопсихологии), дифференциальной психологии, этнической и социальной психологии, прикладной психологии (педагогической психологии, психологии труда, криминальной психологии), истории психологии. В период существования Института при факультете общественных наук (1921—1924) положение психологии в Московском университете ухудшается. Еще в конце 1920 г. в одном из своих писем Челпанов отмечал: «В университете кое-какие занятия идут, но, собственно, не налаживаются. Уровень студенчества понижается все больше и больше. Научных занятий нельзя наладить потому, что все студенты служат (некогда читать), и, кроме того, совсем нет книг» [8; с. 88]. И все же преподавание психологии продолжает занимать важное место в университетской подготовке. В 1925 г., по заключению Правления Московского университета, Психологический институт признавался учебно-вспомогательным учреждением, обслуживающим три факультета: общественных наук (ФОН), физмата и медфака. Челпанов в 1921—1923 гг. был профессором кафедры философии факультета общественных наук. Читал лекции по философским проблемам психологии, вел общефакультетский курс психологии на факультете общественных наук. Сотрудниками Института проводились семинарские занятия, занятия в практикуме по экспериментальной психологии. На разных отделениях ФОНа преподавались также педология (К.Н. Корнилов), социальная психология (Г.Г. Шпет), психология и педагогика мышления (А.Г. Цирес).

Отставка Челпанова

Челпанов старался «по-прежнему удержать прежний тип занятий» [8; с. 89], однако делать это становилось все труднее. На заседании Правления университета в 1922 г. не было утверждено представление Челпанова о проведении практических занятий по экспериментальной психологии как якобы не предусмотренных планом преподавания на ФОНе. Затрудняется решение вопросов об оплате ассистентов Челпанова, о количестве оплачиваемых часов практических занятий, о числе участников практикума. Главная причина такого отношения к Челпанову — его теоретическая позиция. А она оставалась неизменной на протяжении всей его деятельности и состояла в приверженности к эмпирической психологии, основанной на данных самонаблюдения и дополненных экспериментом. В обстановке развернувшейся в 20-х гг. компании по перестройке психологии на основах марксизма и вызванной ею дискуссии по проблеме «психология и марксизм» позиция Челпанова расценивалась как метафизика и идеализм, как не соответствующая марксизму. За такой оценкой

скоро последовали и оргвыводы, завершившиеся отставкой Челпанова.

Особенно важная роль в критике Челпанова принадлежала К.Н. Корнилову. В прошлом ученик Челпанова, Корнилов был оставлен после окончания историко-филологического факультета (1910) научным сотрудником Психологического института. С 1916 г. Корнилов — приват-доцент Московского университета. В 1921 г. по поручению Наркомпроса он организует педагогический факультет во 2-м МГУ, назначается его деканом и профессором кафедры психологии. Одновременно он продолжает работать в 1-м МГУ. После образования ассоциации институтов при ФОНе был выдвинут председателем психологической секции Института научной философии.

В июне 1923 г. Корнилов написал заявление в Президиум ФОНа. В этом заявлении он указал на несоответствие психологии Челпанова марксизму. В другом своем заявлении в июле 1923 г. Корнилов дает отрицательную оценку психологическим курсам Челпанова. «Большинство предлагаемых курсов — говорится в этом документе, — а также и лекторов, как и ходатайствующих об открытии этих курсов студентов, составляют ядро тех научно-исследовательских курсов, которые были организованы при бывшем Психол. институте проф. Челпановым и существование которых было признано совершенно нецелесообразным новой коллегией Института науч. философии. Повидимому, ту деятельность, которая была признана нецелесообразной в пределах Института, проф. Челпанов предполагает перенести еще в менее подходящее место — на ФОН» [2]. 2 ноября 1923 г. деканат ФОНа сообщил Корнилову о его назначении заведующим Психологическим институтом [11]. 10 ноября 1923 г. ректор МГУ В.П. Волгин уведомил Челпанова об отчислении его из университета, выразив при этом ему «глубокую благодарность за долготлетнюю службу и энергичные труды по созданию и организации Психологического института». 15 ноября Челпанову было предложено сдать Психологический институт «лицу, указанному деканом ФОН. О сроке и порядке сдачи Вам надлежит договориться с проф. К.Н. Корниловым». Ученик хладнокровно предал учителя. Причины увольнения были идеологического характера. Челпанов так и понимал происходящее и в одном из своих писем подчеркивал: «Когда правительство объявило, что психология должна, подобно всем наукам, разрабатываться в духе марксизма, нас обвинили в том, что мы как метафизики и идеалисты для дальнейшей работы не годимся. Мы пытались доказать, что мы как психологи совершенно нейтральны, стоим на строго эмпирической точке зрения и в качестве таковых не можем быть ни идеалистами, ни материалистами. Но никого убедить не в состоянии. Главные наши изгнатели — это Корнилов и Блонский» [8; с. 90].

Отставка вызвала у Челпанова, по его собственным словам, состояние депрессии. Можно только догадываться о глубине его переживаний от вынужденного бездействия, от происходившего на его глазах разрушения того, чему была отдана жизнь. «Грустно подумать, — делился он своими переживаниями в

письме, — что они разрушат все то, что созидалось с таким огромным трудом» (там же).

После увольнения Челпанова «бывшие сотрудники Института разбрелись в разные стороны» (там же). Состав Института обновился. Его новый директор привлекает к работе в Институте молодых ученых — Л.С. Выготского, А.Р. Лурию, А.Н. Леонтьева. Корнилов провозгласил задачей Института перестройку методологической базы психологии на основе марксизма [20]. Деятельность Института в этом направлении проходила уже в период его отдельного от университета существования. После отделения от Университета (1925) Институт существует в качестве самостоятельного учреждения и получает новое название: Государственный институт экспериментальной психологии.

После отставки научная деятельность Челпанова не прекратилась. В 1926 г. он обратился в Президиум Российской ассоциации научно-исследовательских институтов с заявлением, в котором просил разрешить ему участвовать в работах Психологического института и приложил план предполагаемых экспериментальных исследований. Планировавшееся изучение «психологической оптики» охватывало проблемы восприятия пространственных форм, творчества в области живописи и скульптуры. Предполагалось исследование особенностей примитивного искусства, живописной техники художников эпохи Возрождения, импрессионистической живописи. В качестве обоснования такого направления работы Челпанов называл оживление интереса русской науки к вопросам искусствознания. Однако он не был зачислен в Психологический институт.

Челпанов в ГАХН

Намеченные работы Георгий Иванович выполнял в *Государственной Академии художественных наук (ГАХН)*, членом которой был с момента ее основания (1921) до закрытия (1930). Кроме Челпанова, в Академии активно работали: психологи — Н.И. Жинкин, Н.П. Ферстер, Н.Н. Волков, С.Н. Беляева-Экземплярская, В.М. Экземплярский, Б.Н. Северный, П.М. Якобсон, П.Н. Каптерев; физиологи — С.В. Кравков и А.Ф. Самойлов; психиатры — И.Д. Ермаков и П.И. Карпов (руководитель группы по изучению художественного творчества душевнобольных); философы — Г.Г. Шпет (вице-президент ГАХН), С.Л. Франк, Б.А. Фохт. 23 января 1928 г. в театральной секции выступил Л.С. Выготский с докладом «К изучению психологии творчества актера», в котором поставил ряд методологических вопросов, связанных с определением границ и методов психологического изучения сценического творчества.

В ГАХН Челпанов был председателем комиссий по изучению восприятия пространства и художественного творчества, входивших в состав физико-психологического отделения. Руководимые им исследования проводились на основе изучения биографий и автобиографий художников, продуктов художественно-

го творчества с привлечением материалов лабораторных работ. Результаты представлены в докладах Челпанова на пленарных заседаниях, на заседаниях физико-психологического отделения и его комиссий: «Роль движений глаз в оценке красоты формы» (1924), «Понятие творчества и роль подсознательного в творчестве» (1925), «Психологическое объяснение красоты простых форм» (1925), «Психофизическое объяснение эстетического удовольствия» (1926), «Проблема понимания чужой душевной жизни в искусстве» (1928). В архиве Челпанова содержатся материалы, в которых он упоминает и другие доклады: «Проблемы психологии художественного творчества» (1926), «Методы творческой мысли (природа вдохновения)» (1927), «Методика экспериментального изучения детского художественного восприятия» (1928), «О творчестве в науке и искусстве» (1929).

В 1925—1929 гг. Г.И. Челпанов выступал в Московском доме ученых с публичными лекциями: «Проблема эмерджентной эволюции на 6-м Международном философском конгрессе в Америке», «Эволюция бихевиоризма в Америке», «Структурная психология (Gestaltpsychologie) в Германии», «Новейшие психологические течения во Франции», «Закон диалектического развития в современной психологии», «Психология в эпоху Великой Французской революции».

Отношение Челпанова к философии и марксизму

В 1926 г. Г.И. Челпанов принимал участие в дискуссии, проходившей во 2-м МГУ, на тему «Психология и марксизм», с тем же докладом выступил в Ленинграде. В отчетах о научной работе в 20-х гг. Челпанов называл также сконструированный им «универсальный аппарат» — прибор для психотехнических целей и для преподавания психологии (образцовый экземпляр этого аппарата изготовлен в 1935 г. на заводе «Физэлектрприбор»). Монография «Очерки психологии» была последней в списке его трудов.

Но больше всего сил после вынужденного ухода из Психологического института Челпанов отдавал разъяснению своей позиции по отношению к марксизму, поскольку именно упрек в идеализме и несоответствии его научных взглядов марксизму послужил основанием для отставки. Ссылаясь на свои книги «Введение в экспериментальную психологию» (1924) и «Очерки психологии» (1926), Челпанов опровергал эти обвинения как необоснованные, защищая тезис о независимости психологии от какой-либо философии. «В философии я являюсь сторонником метафизических построений. В гносеологии я являюсь сторонником критического реализма и противником всех видов гносеологического идеализма (имманентных школ, Авенариуса, трансцендентального идеализма и т. п.). В психологии я провожу резкую разграничительную линию между философской и эмпирической психологией» [14]. В пяти книгах (1924—1927) Челпанов всесторонне раскрывает свое понимание отношения психологии к марксизму: «Современная эмпирическая психология, признающая

внутренний опыт исходным пунктом своего учения и в такой же мере применяющая и объективные методы изучения душевных явлений, находится в согласии с марксизмом». Он доказывал, что называющие себя сторонниками марксистского направления (Корнилов, Блонский, Залкинд и др.) понимают марксизм неправильно — в духе вульгарного материализма и «...создали такой хаос в понимании методов психологического изучения, что можно прямо сказать, что развитие научной психологии в России остановилось» [23]. По мнению Челпанова, «...специально марксистская психология есть психология социальная» [20].

В 1926 г. он обратился в Главнауку с предложением об организации Института социальной психологии. Мысли Челпанова об отношении психологии к марксизму, критика им теоретической позиции Корнилова и его сторонников не были и не могли быть услышаны в исторических условиях 20-х гг. Начиная с этого времени в советской психологии происходило внедрение марксистских идей, в том числе с помощью вненаучных аргументов и мер административного и идеологического характера (хотя и не только таким путем). Гонения на Челпанова сделали его научную судьбу трагической.

Оценка деятельности Челпанова в ГАХН

Деятельность Г.И. Челпанова получила высокую оценку ГАХН. Академией было сделано представление его кандидатуры во Всесоюзную Академию наук. Далее приводится текст Представления.

Во Всесоюзную Академию Наук
Отзыв о Челпанове

Нижеподписавшиеся считают своей обязанностью для предстоящего конкурса на замещение вновь открывшихся в Академии кафедр указать кандидатуру Георгия Ивановича Челпанова. Имя его достаточно известно в Союзе. Изложенное ниже ставит себе целью лишь воспроизвести основные моменты его научно-философской деятельности.

Научная деятельность Г.И. Челпанова в области философии, начавшаяся в 1888 г. и продолжающаяся более 40 лет, сосредоточилась на проблеме психологии как науки. Исследовательская работа была направлена на отыскание методов и условий, при которых психология может сделаться наукой.

В 1-й научной работе (1888 г. «Общие результаты психометрических исследований» — Доклад в Московском психологическом обществе) он указал на приложимость экспериментальных методов к изучению психических явлений, причем указал, что это не исключает, но предполагает интроспективный метод.

Обширное двухтомное исследование, посвященное проблеме восприятия пространства (ч. 1-я, 1896, ч. 2-я, 1904), использует в 1896 г. аналитический метод изучения указанной проблемы, а в 1904 г. — метод феноменологический, исключительное значение которых как методов психологического исследования было признано впоследствии. Метод феноменологический выступает у него под именем метода «рефлексии» при объяснении генезиса высших понятий: пространства, времени, числа и пр. Проблема пространства была исследована с использованием обширного материала и

метагеометрии (геометрия Лобачевского, Римана и др.). При объяснении генезиса геометрических аксиом в 1904 г. пришел к идее «подразумевания» в отличие от представления (Кн. 1, с. 423 и след.), которое в современной психологии считается существенным признаком мышления. Использован обширный материал восприятия пространства, приводится различие между психологией и гносеологией, которые в то время смешивались, что является серьезным препятствием для научного исследования. Привлекаются доводы в пользу теории непроектируемости пространства против распространенной в то время генетической теории или теории производства пространства. В том же исследовании пространства привел доводы в пользу критического реализма против господствовавшего в то время гносеологического идеализма (имманентная школа, Авенариус и др.). То же и во «Введении в философию». В книге «Мозг и душа» (1900) подверг тщательному анализу многочисленные факты связи между явлениями психическими и физическими и нашел, что наиболее приемлемой является гипотеза психофизического параллелизма в ее эмпирической форме: «...когда в сознании имеется определенное состояние, то в физической сфере ему соответствует некоторое определенное физическое явление». Из принципа параллелизма следует признание самостоятельности психологии как науки, пользующейся интроспективным методом.

В 1907 г. вступил в Московский университет. Во вводной лекции «Об отношении психологии к философии» показал зависимость построения психологии как науки от философских предпосылок. В 1911 г. утверждения прикладной психологии, получившие тогда широкое применение, оценивал с точки зрения наличности цельных психических процессов, неразложимых на составные части, несводимости личности к сумме отдельных признаков (статья «Современная индивидуальная психология»). В 1914 г. выполнено экспериментально-психологическое исследование, произведенное в лаборатории Московского Психологического института на тему «К вопросу об отношении между психофизическими методами», ст. 1-я (Труды Мос. психологич. института. Т. 1, вып. 1—2, 1914). Исходя из предположения, что только детальные показания самонаблюдения испытуемых придают ценность экспериментальному методу, ввел опрос испытуемых. В 1918—1922 гг. предпринял обширное экспериментальное исследование для выяснения техники опроса. Выяснилось, что есть определенные приемы опроса — расчленение процесса, повторное восприятие и упражнение (результаты доложены на 1-м Психоневрологическом съезде, янв. 1923, Москва). Исходя из убеждения, что первенствующее значение в современной психологии принадлежит экспериментальному методу, он издал в 1915 г. книгу «Введение в экспериментальную психологию». Теоретически обосновал и необходимость аналитического метода (статьи 1917—1918 гг. в «Психологическом обозрении» и раньше в сборнике «Задачи современной психологии» в 1909 г.). В 1922 г. в связи с новой идеологией (учение Маркса) возникло отрицательное отношение к психологии как науке и ее пытались заменить каким-нибудь видом естествознания, он написал в 1923 г. обширную монографию «Психология и естествознание» (научно-методические очерки), часть которых опубликована в 6 книжках. Здесь на материале первоисточников по истории материализма, истории психологии, истории диалектики в психологии пришел к выводу, что, с точки зрения учения Маркса, психология должна быть самостоятельной наукой и что философские предпосылки психологии в учении Маркса те же, что и в современной научной психологии. Таким образом, по Челпанову, психология, источником которой является интроспекция, может сделаться научной при условии использования аналитических и экспериментальных методов. Рассмотрение фило-

софских предпосылок приводит к убеждению, что психология должна быть самостоятельной наукой.

В эпоху революции с 1920 по 1928 г. напечатано 62 п. л.

Но, кроме этого, исключительны талант и заслуги Челпанова в организации научно-исследовательской работы. Она известна десяткам ученых и сотням педагогов, прошедших его философскую школу.

Список важнейших трудов

1. Общие результаты психометрических измерений и их значение для психологии. Русск. Мысль. 1888. № 7.
2. Проблема восприятия пространства. Ч. 1. 1896; Ч. 2. 1904.
3. Мозг и душа. 1900, 1918 (6): здесь и далее в скобках обозначается количество изданий.
4. О памяти и мнемонике 1900, 1903 (2).
5. Введение в философию 1905, 1919 (7).
6. Учебник психологии. 1906, 1916 (16).
7. Учебник логики. 1906, 1919 (10).
8. Философские исследования 5 книг. Под ред. Челпанова.
9. Об отношении философии к психологии. 1907 // Вопр. философ. и психол. Кн. 89.
10. О предмете психологии. 1908 // Вопр. филос. и психол. Кн. 93.
11. Сборник статей. Психология и школа. 1912.
12. Психологические исследования. Труды Психологического института при Московском университете. Т. 1. Вып. 1—2 / Под ред. Челпанова.
13. Введение в экспериментальную психологию. 1915, 1924 (3).
14. Психологическое обозрение. В 3 кн. 1917—1919 / Под ред. Челпанова.

С 1920 г.

15. Ближайшие задачи психологии труда (Труды конференции по НОТ. 1921. Вып. V).
16. Психология и марксизм. 1924, 1925 (2).
17. Объективная психология или рефлексология? (Спорные вопросы психологии). 1926.
18. Биологическая точка зрения в психологии. Сборник, посвященный 40-летию научной, врачебной и педагогической деятельности Г.И. Россолимо. М., 1925.
19. Объективная психология в России и в Америке (Рефлексология и психология поведения). М., 1925.
20. Социальная психология или условные рефлексы? М., 1926.
21. Спинозизм и материализм (Итоги полемики о марксизме в психологии). М., 1927.
22. Закон диалектического развития в современной психологии (сдан в печать).

Под Представлением стоят 22 подписи: *Н. Виноградов, Г.Г. Шпет, П. Сакулин, В.М. Экземплярский, А.В. Бакушинский, Н.И. Жинкин, А.Ф. Лосев, Б.А. Фохт, С.В. Кравков и другие выдающиеся ученые, члены ГАХН*

В 1930 г. Г.И. Челпанов был отчислен из ГАХН по сокращению штатов. Он остался без работы. Ему не дают возможность читать публичные лекции и издавать свои работы. Тяжелым было его материальное положение. Большие надежды он возлагал на сконструированный им «универсальный психологический аппарат для психологических и психотерапевтических исследований». Однако все попытки реализовать это изобретение окончились неудачей,

аппарат так и не был запущен в производство, а единственный опытный экземпляр начал работать уже после его смерти.

Г.И. Челпанов скончался 13 февраля 1936 г. в Москве. Похоронен на Ваганьковском кладбище. Могила утрачена.

Литература

1. Богданчиков С.А. История проблемы «Психология и марксизм» дисс. ... канд. психол. наук. М.; МГУ, 1993.
2. Богданчиков С.А. Сквозь время: школа Г.И. Челпанова в ее развитии, основных чертах и историческом значении // Методология и история психологии. 2007. № 2. С. 68–78.
3. В Президиум факультета общественных наук // Архив МГУ. Ф.18. Оп.1 Д.34.
4. Временные правила в Психологическом институте при Императорском Московском университете // Вопросы психологии. 1992 № 3–4. С. 46.
5. Ждан А.Н. Георгий Иванович Челпанов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1994. № 2. С. 67–72.
6. Заседание историко-филологического факультета Московского университета 1920 года, месяца февраля, 3 дня // Архив МГУ. Ф.18. Оп.1. Д.16. Л.6.
7. Зеньковский В.В. Памяти проф. Г.И. Челпанова // Г.И. Челпанов. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. М., 1994. С. 10–11.
8. Из переписки Г.И. Челпанова и А.М. Щербины // Психологический журнал. 1999. Том 12. № 5. С. 86–92.
9. Из трудов Психологического института им. Л.Г. Щукиной при Императорском Московском университете. Т. 1. Вып. 1–2. С. 273–279 // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 43–50.
10. Письмо И.П. Павлова Г.И. Челпанову // Вопросы психологии. 1955. № 3. С. 99–100
11. Проф. К.Н. Корнилову. Письмо // Архив МГУ. Ф.18. Оп.1. Д.119. Л.5.10.
12. Речи и приветствия на торжественном открытии Психологического института им. Л.Г. Щукиной при Императорском Московском университете // Вопросы психологии. 1992. № 5–6. С. 41–44.
13. Умрихин В.В. Г.И. Челпанов и его школа // Психология в Московском университете: 1755–2005. / Научный редактор А.Н. Ждан. М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2007. С. 97–114.
14. Челпанов Г.И. Мое отношение к марксизму в психологии // ОР РГБ. Ф. 326. п.37. ед/х.12.
15. Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. М., 1994.
16. Челпанов Г.И. О задачах Московского Психологического Института // Вопросы психологии. 1992. № 5–6. С. 41–42.
17. Челпанов Г.И. Очерки психологии. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009.
18. Челпанов Г.И. Собраний сочинений / Г.И. Челпанов. Т. 1. Кн. . Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. 1: Представление пространства с точки зрения психологии. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2011 (Материалы по истории московской психологической школы: Библиотека психолога и педагога).
19. Челпанов Г.И. Собрание сочинений. / Г.И. Челпанов. Т. 1. Кн. 2. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II: Представление пространства с точки зрения гносеологии.

References

1. Bogdanchikov S.A. Istoriya problemy "Psikhologiya i marksizm" [History of the problem "Psychology and Marxism"] Diss.... kandidata psikhologicheskikh nauk [Diss....candidate of Psychological Sciences]. Moscow. MGU, 1993. (In Russ.).
2. Bogdanchikov S.A. Skvoz' vremya: shkola G.I. Chelpanova v ee razvitii, osnovnykh chertakh i istoricheskom znachenii [Through time: G.I. Chelpanov's school in its development, main features and historical significance]. Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology], 2007, no 2, pp.68-78. (In Russ.).
3. V Prezidium fakul'teta obshchestvennykh nauk [To the Presidium of the Faculty of Social Sciences]. Arkhiv MGU [MSU Archive], F.18. Op.1. D.34. (In Russ.).
4. Vremennye pravila v Psikhologicheskom institute pri Imperatorskom Moskovskom universitete [Temporary rules at the Psychological Institute at the Imperial Moscow University]. Voprosy psikhologii [Issues of psychology]. 1992. no. 3–4. pp. 46. (In Russ.).
5. Zhdan A.N. Georgii Ivanovich Chelpanov [Georgy Ivanovich Chelpanov]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 1994, No 2. (In Russ.).
6. Zasedanie istoriko-filologicheskogo fakul'teta Moskovskogo universiteta 1920 goda, mesyatsa fevralya, 3 dnya [Meeting of the Faculty of History and Philology of Moscow University in 1920, the month of February, 3 days]. Arkhiv MGU [MSU Archive]. F.18. Op.1. D.16. L.6. (In Russ.).
7. Zen'kovskii V.V. Pamyati prof. G.I.Chelpanova [In memory of prof. G.I.Chelpanov]. Chelpanov G.I. Mozh i dusha. Kritika materializma i ocherk sovremennykh uchenii o dushe [Brain and soul. Criticism of materialism and an essay on modern teachings about the soul]. Moscow, 1994. (In Russ.).
8. Iz perepiski G.I.Chelpanova i A.M.Shcherbiny [From the correspondence of G.I. Chelpanov and A.M. Shcherbina]. Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]. 1999, t.12, no. 5, pp. 86–92. (In Russ.).
9. Iz trudov Psikhologicheskogo instituta im. L.G. Shchukinoi pri Imperatorskom Moskovskom universitete. T. 1, vyp.1-2. S. 273–279 [From the Proceedings of the L.G. Shchukina Psychological Institute at the Imperial Moscow University. Vol.1, issue 1–2. pp. 273–279]. Voprosy psikhologii [Issues of psychology]. 1992, no. 3–4, pp. 43–50. (In Russ.).
10. Pis'mo I.P. Pavlova G.I.Chelpanovu [Letter from I.P. Pavlov to G.I. Chelpanov]. Voprosy psikhologii [Issues of psychology]. 1955, no 3, pp. 99–100. (In Russ.).
11. Prof. K.N. Kornilovu [Prof. K.N. Kornilov]. Arkhiv MGU [MSU Archive]. F.18. Op.1. D.119. L.5.10. (In Russ.).
12. Rechi i privetstviya na torzhestvennom otkrytii Psikhologicheskogo instituta im. L.G. Shchukinoi pri Imperatorskom Moskovskom universitete [Speeches and greetings at the grand opening of the L.G. Shchukina Psychological Institute at the Imperial Moscow University]. Voprosy psikhologii [Issues of psychology], 1992, no. 5–6, pp. 41–44. (In Russ.).
13. Umrikhin V.V. G.I. Chelpanov i ego shkola [G.I. Chelpanov and his school]. Psikhologiya v Moskovskom universitete: 1755–2005 [Psychology at Moscow University: 1755–2005]. Nauchnyi redaktor A.N. Zhdan. Moscow.

М.: ПИ РАО; МГППУ, 2011 (Материалы по истории московской психологической школы: библиотека психолога и педагога).

20. Челпанов Г.И. Психология и марксизм. М., 1924, 1925.

21. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М.; Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999.

22. Челпанов Г.И. Объективная психология в России и Америке. Рефлексология и психология поведения. М., 1925.

23. Челпанов Г.И. Психология или рефлексология? (Спорные вопросы психологии). М., 1926.

24. Челпанов Г.И. Социальная психология или условные рефлексы? М., изд. автора, 1926.

25. Челпанов Г.И. Спинозизм и материализм (Итоги полемики о марксизме в психологии). М., изд. автора, 1927.

Moskovskii gosudarstvennyi universitet im. M.V. Lomonosova, 2007, pp. 97–114. (In Russ.).

14. Chelpanov G.I. Moe otnoshenie k marksizmu v psikhologii [My attitude to Marxism in psychology]. OR RGB. F.326. pp.37. ed/kh.12. (In Russ.).

15. Chelpanov G.I. Mozg i dusha. Kritika materializma i ocherk sovremennykh uchenii o dushe [Brain and soul. Criticism of materialism and an essay on modern teachings about the soul.]. Moscow, 1994. (In Russ.).

16. Chelpanov G.I. O zadachakh Moskovskogo Psikhologicheskogo Instituta [About the tasks of the Moscow Psychological Institute]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1992. No 5–6. pp. 41–42. (In Russ.).

17. Chelpanov G.I. Ocherki psikhologii [Essays on psychology]. Moscow; Obninsk: IG-SOTsIN. 2009. (In Russ.).

18. Chelpanov G.I. Problema Vospriyatiya prostranstva v svyazi s ucheniem ob apriornosti i vrozhdennosti. Chast'1. Predstavlenie prostranstva s tochki zreniya psikhologii. [The problem of perception of space in connection with the doctrine of a priori and innate. Part1. Representation of space from the point of view of psychology.]. Moscow: PI RAO, MGPPU, 2011 (Materialy po istorii moskovskoi psikhologicheskoi shkoly: Biblioteka psikhologa i pedagoga). (In Russ.).

19. Chelpanov G.I. Sbranie sochinenii [Collected works]. G.I. Chelpanov. T. 1. Kn. 2. *Problema vospriyatiya prostranstva v svyazi s ucheniem ob apriornosti i vrozhdennosti. [The problem of perception of space in connection with the doctrine of a priori and innate]* Ch. II: *Predstavlenie prostranstva s tochki zreniya gnoseologii [Representation of space from the point of view of epistemology]*. Moscow. PI RAO; MGPPU, 2011 (Materialy po istorii moskovskoi psikhologicheskoi shkoly: biblioteka psikhologa i pedagoga). (In Russ.).

20. Chelpanov G.I. Psikhologiya i marksizm [Psychology and Marxism]. Moscow, 1924, 1925. (In Russ.).

21. Chelpanov G.I. Psikhologiya. Filosofiya. Obrazovanie [Psychology. Philosophy. Education]. Moscow. Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; Voronezh: Izd-vo NPO "MODEK". 1999. (In Russ.).

22. Chelpanov G.I. Ob'ektivnaya psikhologiya v Rossii i Amerike. Refleksologiya i psikhologiya povedeniya [Objective psychology in Russia and America. Reflexology and psychology of behavior]. Moscow, 1925. (In Russ.).

23. Chelpanov G.I. Psikhologiya ili refleksologiya? (Spornye voprosy psikhologii). [Psychology or reflexology? (Controversial issues of psychology)]. Moscow, 1926. (In Russ.).

24. Chelpanov G.I. Sotsial'naya psikhologiya ili uslovnye refleksy? [Social psychology or conditioned reflexes?]. Moscow. izd. avtora, 1926. (In Russ.).

25. Chelpanov G.I. Spinozizm i materializm (Itogi polemiki o marksizme v psikhologii). [Spinozism and Materialism (Results of the debate on Marxism in psychology)]. Moscow., izd. avtora, 1927. (In Russ.).

Информация об авторах

Ждан Антонина Николаевна, доктор психологических наук, член-корр. РАО, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0009-0001-3068-4971>, e-mail: zhdan@list.ru

Information about the authors

Antonina N. Zhdan, Doctor of Science (Psychology), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: orcid.org/0009-0001-3068-4971, e-mail: zhdan@list.ru

Получена 05.02.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 05.02.2024

Accepted 19.06.2024

Г.И. Челпанов и понятие предмета психологической науки

В.А. Мазилев

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского
(ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, e-mail: v.mazilov@yspu.org

Н.А. Власов

Российский государственный социальный университет (ФГБОУ ВО РГСУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6459-570X>, e-mail: VlasovNA@rgsu.net

В статье описаны результаты исследования представлений Г.И. Челпанова о предмете психологической науки. В ходе исследования были применены сравнительно-исторический и библиографический методы, категориальный анализ; источниковую базу исследования составили монографии, учебники и статьи Г.И. Челпанова, изданные в первой четверти XX века, а также работы его научных оппонентов. В первой части статьи, посвященной его методологическим воззрениям в дореволюционный период, утверждается, что в содержание понятия «предмет психологии» ученый включал душевные (психические) явления сознания, что вызывало неприятие со стороны большинства представителей философского и естественнонаучного направлений в русской психологической науке. Во второй части статьи рассматриваются методологические воззрения Г.И. Челпанова в 1920-е годы, сохранившего свои взгляды на предмет психологии с дореволюционных времен. Показано его противостояние со сторонниками «поведенческого поворота» в психологии, пытавшихся осуществить марксистскую перестройку психологии на основе поведенчества. В заключение делается вывод о двух возможных вариантах интерпретации приверженности Г.И. Челпанова душевным (психическим) явлениям как предмету психологии в течении более чем четверти века: согласно первой ученый предстает борцом за истину, не готовым поступиться принципами в угоду политической конъюнктуры, в рамках второй его позиция оценивается как консервативная, поддерживающая устаревшие представления в науке.

Ключевые слова: история психологии, история понятий, предмет психологии, Г.И. Челпанов.

Для цитаты: Мазилев В.А., Власов Н.А. Г.И. Челпанов и понятие предмета психологической науки // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 89–96. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200210>

G.I. Chelpanov and the Concept of the Subject of Psychological Science

Vladimir A. Mazilov

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, e-mail: v.mazilov@yspu.org

Nikita A. Vlasov

Russian State Social University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6459-570X>, e-mail: VlasovNA@rgsu.net

The article describes the results of a study of G.I. Chelpanov's ideas about the subject of psychological science. We applied comparative historical and bibliographic methods, categorical analysis; the source base of the study was monographs, textbooks and articles by G.I. Chelpanov, published in the first quarter of

the 20th century, as well as the works of his scientific opponents. In the first part of the article devoted to his methodological views in the pre-revolutionary period, it is argued that the scientist included psychic (mental) phenomena of consciousness to the concept of “subject of psychology”, which caused rejection by most representatives of philosophical and natural fields in Russian psychological science. The second part of the article examines the methodological views of G.I. Chelpanov in the 1920s, he kept his views on the subject of psychology as they were before the Russian Revolution. The article captures his confrontation with the proponents of the “behavioral turn” in psychology, who tried to carry out a Marxist restructuring of psychology based on behaviorism. There are two possible interpretations of G.I. Chelpanov’s commitment to psychic (mental) phenomena as a subject of psychology: according to the first, the scientist appears to be a fighter for truth, not ready to sacrifice principles for political conjuncture, in the second, his position is assessed as conservative, supporting outdated scientific ideas.

Keywords: the history of psychology, the history of concepts, the subject of psychology, G.I. Chelpanov.

For citation: Mazilov V.A., Vlasov N.A. G.I. Chelpanov and the Concept of the Subject of Psychological Science. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 89–96. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200210>

Введение

Существует мнение, что проблема предмета сохраняет значимость для психологической науки, имеет фундаментальный характер [13]. В условиях постмодернистской турбулентности, когда размываются относительно четкие ориентиры в различных областях знания, определение предмета той или иной науки становится критически важным для ее выживания.

За последние несколько лет нами был опубликован ряд работ, в которых утверждается значимость изучения понятий психологической науки [6; 14]. Одним из таких понятий, причем базовых, является понятие «психология», которое раскрывает свое содержание через определение ее предмета: «психология как наука о...». Изучение истории психологии через призму анализа изменений представлений о ее предмете не нова в отечественной историографии, однако довольно часто из виду упускаются один или несколько влияющих на нее иерархически организованных уровней контекста — социально-политического, общенаучного и конкретно-научного. И в этом смысле изучение истории понятия предмета психологии представляет определенный интерес.

Фигура Георгия Ивановича Челпанова (1862–1936), крупного отечественного философа, психолога и логика, организатора психологической науки и исследователя, выглядит и величественной, и трагичной. В историографии отечественной психологии советского периода он предстает идеалистом (что по тем временам было чуть ли не самым страшным грехом), ретроградом, врагом марксизма в психологии и философии, противником научного прогресса [4; 18; 34]. В постсоветской историографии исследователи дают ему более взвешенную оценку, признавая его организаторский и педагогический талант, высоко оценивая созданную им научную школу [8; 19; 22].

Цель данного исследования — выявить представления Г.И. Челпанова о предмете современной ему

психологической науки; для достижения поставленной цели были использованы сравнительно-исторический и библиографический методы, категориальный анализ; источниковую базу исследования составили монографии, учебники и статьи Г.И. Челпанова, изданные в первой четверти XX века, а также работы его научных оппонентов.

Представления Г.И. Челпанова о предмете психологии в дореволюционный период

Социально-политические условия в России начала XX века оказывали определенное влияние на науку, однако влияние это было не столь значительным по сравнению с советским периодом. Допускалось существование как идеологически близкой режиму философской (спиритуалистической) психологии, так и более «подозрительной» естественнонаучной («экспериментальной»); эмпирическая психология в этом смысле занимала скорее срединную, в целом нейтральную позицию.

Три направления в отечественной психологии того времени различались в первую очередь методологически — по предмету и методу. Предметом изучения философской психологии была душа, а основным инструментом ее познания являлся умозрительный метод; представители эмпирической психологии считали своим предметом состояния сознания, душевные (психические) явления, для изучения которых в первую очередь применяли метод интроспекции; наконец, естественнонаучная психология фокусировалась на исследовании внешне наблюдаемых, «объективных» проявлений мозговых процессов, используя в основном метод эксперимента [4; 18].

Будучи не просто представителем эмпирического направления в отечественной психологии начала XX века, а его фактическим лидером, Г.И. Челпанов во вступительной лекции, позже опубликованной в виде статьи, сказал следующее о предмете психоло-

гической науки: «Философское рассмотрение души, поэтому, для психологии, как науки о душевных явлениях, оказывается совершенно излишним. Мало того, природу психических явлений можно изучать и в том случае, если мы совсем не признаем существования души. Таким образом, возникает пресловутая психология без души, то есть психология без допущения гипотезы души» [30, с. 73]. Шестью годами позже он подтвердит этот тезис: «Психология, — указывает Г.И. Челпанов, — слово греческое и обозначает “учение о душе”. Так как существование души неочевидно, новейшие психологи определяют психологию, как науку о душевных явлениях или о законах душевной жизни» [25, с. 3]. Под душевными (психическими) явлениями ученый понимал человеческие чувства, представления, мысли, желания и т. д., а основным методом их изучения считал интроспекцию при вспомогательной функции эксперимента.

В этих определениях предмета психологической науки нужно отметить два основных момента. Во-первых, автор как бы отталкивается от спиритуалистического (философского) подхода в психологии, отказываясь считать предметом психологии природу, сущность души. Во-вторых, налицо близость позиций Г.И. Челпанова и В. Вундта — и там и там сознание играет решающую роль (ведь душевные явления — это то, каким образом психические процессы или способности «проступают» в сознании человека). Таковую позицию относительно предмета психологической науки разделял А.П. Нечаев [15; 16], единственный живой на тот момент крупный отечественный психолог эмпирического направления (к 1900 году М.И. Владиславлев, М.М. Троицкий и Н.Я. Грот уже умерли); Г.Г. Шпет, ученик Г.И. Челпанова, также констатировал трансформацию предмета психологии: «Психология из науки о душе превратилась в науку о душевных явлениях» [33, с. 36].

Такая позиция Г.И. Челпанова и его сторонников, естественно, вызывала критику со стороны оппонентов из других научных лагерей. Первая линия критики принадлежит представителям философского направления в отечественной психологии. Наиболее экспрессивно ее выразил С.Л. Франк в вышедшей в революционном 1917 году книге «Душа человека: Опыт введения в философскую психологию»: «Мы не стоим перед фактом смены одних учений о душе другими (по содержанию и характеру), а перед фактом совершенного устранения учений о душе и замены их учениями о закономерностях так называемых “душевных явлений”, оторванных от их внутренней почвы и рассматриваемых как явления внешнего предметного мира. Нынешняя психология сама себя признает естествознанием» [24, с. 422]. Философ обвиняет представителей эмпирического направления в том, что они «украли» само понятие психологии, присвоили чужое, привнесли эксперимент в ту сферу, в которой господствовал и должен господствовать умозрительный метод: «Прекрасное обозначение “психология” — учение о душе — было просто незаконно похищено и использовано, как титул для совсем иной научной области; оно похищено так осно-

вательно, что, когда теперь размышляешь о природе души, о мире внутренней реальности человеческой жизни как таковой, то занимаешься делом, которому суждено оставаться безымянным или для которого надо придумать какое-нибудь новое обозначение» [24, с. 423]. Сам С.Л. Франк считал истинным предметом психологии душу человека, которую понимал как его внутренний мир.

Авторами второй линии критики позиции Г.И. Челпанова в вопросе предмета психологии были представители естественнонаучного («экспериментального») направления. Еще в 1903 году физиолог И.П. Павлов, чье влияние на ученых данной ориентации было заметным, в речи на XIV Международном медицинском конгрессе в Мадриде ответил решительно «нет» на вопрос о необходимости для естествоиспытателя входить во внутренний мир животных, представлять их ощущения, чувства и желания [17, с. 92]. Вместе с этим было бы неверно считать, что он отрицал ценность субъективной, т. е. эмпирической психологии; так, в своей Нобелевской речи И.П. Павлов указывал на то, что человека интересует в жизни лишь его психическое содержание, а сам он, по-видимому мечтал «...найти такое элементарное психическое явление, которое целиком и с полным правом могло бы считаться вместе с тем и чистым физиологическим явлением, и, начав с него, — изучая строго объективно (как и всё в физиологии) условия его возникновения, его разнообразных усложнений и исчезновения, — сначала получить объективную физиологическую картину всей высшей нервной деятельности животных» [32, с. 322]. Общеизвестным также является и то поздравление, которое И.П. Павлов отправил Г.И. Челпанову в честь открытия Психологического института.

Создатель «объективной психологии» В.М. Бехтерев, как бы отграничивая свой подход от эмпирического, писал: «В объективной психологии, которой мы намерены посвятить настоящий труд, не должно быть места вопросам о субъективных процессах или процессах сознания» [2, с. 3]. Им отрицалась научная ценность субъективного опыта человека и, соответственно, метода интроспекции как способа получения данных об этом опыте; истинно научным признавались лишь факты, полученные объективным путем — «внешним» наблюдением и экспериментом. Н.Н. Ланге, хоть и не занимал столь крайнюю позицию, но все-таки отдавал предпочтение именно объективному познанию психического: «... психическая жизнь, хотя субъективная (в нашем личном переживании), должна быть мыслимой объективной, чтобы психология была возможна. Кто допускает психологию как объективную науку, должен допустить возможность того, что субъективные психические переживания суть, однако, и объективные реальные факты среди других фактов объективной действительности, и в соответствии с этим постулатом определить отношение между понятиями субъективного и объективного» [11, с. 58].

Однако, несмотря на критику, авторитет Г.И. Челпанова, и как основателя и директора первого в Рос-

сии психологического института, и как исследователя и педагога, создавшего свою научную школу, был столь высок, что его позицию о предмете психологии разделяли (или хотя бы признавали как факт) даже ученые, принадлежащие к другим направлениям этой науки. Л.М. Лопатин, относимый историками психологии к философскому крылу отечественной психологии, писал: «В сравнительно недавнее время положение дела изменилось. Этот вопрос о существовании души отступил на второй план или даже совсем был выброшен из психологии. Предметом психологических исследований были признаны явления души, помимо вопроса о том, кто и что их переживает... Начала строиться психология без души. При таком взгляде на нее, психологию как науку придется определить так: психология есть наука о душевных явлениях... Психология есть наука о законах и процессах душевной жизни» [12, с. 3–4]. Примерно в том же духе, в «Психологии без всякой метафизики» (1915), высказывается и философ-неокантианец А.И. Введенский, указывая на то, что современная ему психология в ее эмпирическом варианте характеризует себя «...как естественную науку о душевных явлениях или как естественную историю душевных явлений» [5, с. 3]. А.Ф. Лазурский, представитель другого крыла отечественной психологии, естественнонаучного, также признает верной позицию, разделяемую Г.И. Челпановым: предметом психологии являются душевные явления и управляющие ими законы [10].

Как следует из написанного выше, позиции Г.И. Челпанова в вопросе о предмете психологической науки в дореволюционной психологии были достаточно крепкими, так как их признавали не только сторонники эмпирического течения, но и ряд приверженцев других направлений.

Представления Г.И. Челпанова о предмете психологии в послеоктябрьский период

После 1917 года Г.И. Челпанов продолжал сохранять верность своим взглядам на предмет психологии, несмотря на менявшиеся социально-политические условия. В очередном издании его «Учебника психологии» (1918) ученый пишет: «Поэтому в последнее время предлагают другое определение психологии, именно, говорят, что психология есть наука о душевных явлениях или о законах душевной жизни» [31, с. 9]. В течение многих лет открыто выступая в качестве противника материализма в философии [26], Г.И. Челпанов не мог не навлечь на себя неприятности, связанные с приходом к власти большевиков.

В историографии отечественной психологии достаточно подробно описана борьба между Г.И. Челпановым и новоявленными психологами-марксистами, часть из которых (П.П. Блонский, К.Н. Корнилов) были его учениками и в дореволюционный период разделяли его взгляды на психологическую науку [4; 18]. Уже в январе 1923 года на «Первом Всероссийском съезде по психоневрологии» К.Н. Корнилов выступил с тезисом о «грядущей марксистской системе психоло-

гии», а к концу года Г.И. Челпанов был снят с поста директора Психологического института. Так он потерпел поражение в административной борьбе за «командные высоты» в отечественной психологии [23].

Попытки построить марксистскую психологию на методологии, близкой бихевиоризму, привели к тому, что в отечественной науке в 1920-е годы произошёл «поведенческий поворот» — многие видные ученые начали считать, что предметом психологии должно быть поведение, причем понятие это трактовалось достаточно широко, в него включали также и понятия реакции, рефлекса. Данная позиция была заявлена в трудах П.П. Блонского [3], К.Н. Корнилова [9], Л.С. Выготского [7], М.Я. Басова [1] и других психологов того времени, хотя сама традиция «объективного» исследования психического восходила к работам В.М. Бехтерева и И.П. Павлова.

Условия нэпа позволили Г.И. Челпанову, используя частные типографии, выступать в печати против «поведенческого поворота» в психологии. Он писал в 1925 году: «Отвергая реальность сознания и вместе с тем допуская субъективный метод в психологии, русский читатель строит в своем уме такую психологию, которая вместо явлений сознания изучает различные рефлексy при помощи объективного метода. Такой научной дисциплиной он предполагает заменить прежнюю психологию. Кроме того, он убежден, что такая научная дисциплина уже достаточно разработана и содержится в сочинениях Бехтерева и Павлова. Я хочу показать, что в сочинениях Бехтерева и Павлова он не найдет того, что ищет, ибо “объективная психология” или “рефлексология” Бехтерева есть не что иное, как прежняя психология с присоединением только лишь попытки сведения различных видов душевной жизни к рефлексам; а учение об условных рефлексах Павлова есть, по его собственному признанию, не что иное, как чистая физиология мозга. В качестве таковой она, конечно, не может замещать психологии» [27, с. 5].

Главными «грехами» поведенчества Г.И. Челпанов считал (1) подмену предмета психологии, (2) отказ от интроспекции как ведущего метода познания психического и (3) редукцию психического к физиологическому. По поводу первого тезиса марксистов-психологов (и своих бывших учеников) он писал в том же 1925 году в работе «Психология и марксизм»: «Научная психология в России в 1922 году должна была подвергнуться реформе в согласии с идеологией марксизма. Некоторые лица (Блонский, Корнилов) предложили провести такую реформу таким образом, чтобы вместо психологии, будто бы содержащей какие-то идеалистические элементы, ввести рефлексологию. Другими словами, психологию, которая имеет исходным пунктом внутренний опыт, заменить исключительно объективным изучением физиологических процессов и внешних выражений» [29, с. 7].

Еще в дореволюционный период Г.И. Челпанов четко разделял душевные явления и явления физического мира. В «Учебнике психологии» он указывал, что первые не могут быть воспринимаемы и познаваемы через внешние органы чувств, а доступны,

в отличие от вторых, лишь самонаблюдению; душевные явления доступны лишь самому исследователю, в отличие от физических, которые могут быть наблюдаемы большим количеством лиц; наконец, материя, в отличие от психики, обладает свойством материальной протяженности [31]. Из этого следует, что применять объективные, т. е. внешние по отношению к содержанию сознания, методы при изучении психического ошибочно. Эту позицию ученый сохранил и в 1920-е годы.

Хорошо понимая сложившуюся в стране обстановку, Г.И. Челпанов пытался бороться со своими оппонентами их же оружием. В первое послереволюционное десятилетие в научной среде наметилась тенденция, в дальнейшем ставшая правилом, подтверждать свою аргументацию не только логико-предметными построениями, но и ссылками на классиков марксизма. Этим приемом пользовались не только оппоненты Г.И. Челпанова, но и, вынужденно, он сам. Так, отвечая на обвинения в идеализме, он писал в работе «Психология и марксизм» (1925): «Попытки сводить душевные явления к материальным или заменять изучение душевных явлений материальными есть механический материализм. К механическому материализму, иначе называемому вульгарным, Маркс, Энгельс и марксисты всегда относились решительно отрицательно» [29, с. 15]. Критикуя своих критиков за отказ от изучения сознания и изучения посредством сознания, Г.И. Челпанов писал, что «Рефлексология, делающая попытку сводить психические явления к физиологическим есть вид механического материализма и находится в решительном противоречии с марксистской философией. Ко всякой попытке сводить психическое к физиологическому относились отрицательно Фейербах, сам Маркс, Энгельс и Дицген. Их гуманистический материализм требовал признание реальности сознания в такой же мере, как и реальности материи» [29, с. 15]. В своей последней крупной работе «Очерки психологии» (1926) Г.И. Челпанов остается верен своим принципам и пишет, что «психология изучает душевные явления в отличие от естественных наук, которые изучает явления природы» [28].

Однако попытки ученого «спасти» предмет психологии, как он его представлял, были тщетны. Не помогла даже уступка в виде «жертвования» социальной психологией в пользу марксизма [4]; судьба психологии как науки, в конечном счете, решалась в значительной мере не столько в предметно-логической, сколько в социально-политической плоскости. Начиная с 1928 года и до конца 1930-х годов в работах крупных отечественных психологов душевные (психические) явления не включаются в содержание понятия «предмет психологии».

Заключение

Рассматривая представления Г.И. Челпанова о предмете психологической науки, можно сделать следующие выводы.

Методологические взгляды ученого, во всяком случае на конец XIX—начало XX века, соответствовали общемировым (если допустить, что «Троя» Н.Н. Ланге действительно существовала): под предметом психологии понималось содержание сознания, в качестве основного метода его изучения применялась интроспекция, а эксперимент выполнял вспомогательную функцию. Учитывая институциональную роль Г.И. Челпанова и его заслуги в качестве исследователя, можно утверждать, что он был своего рода «русским Вундтом».

Его приверженность душевным явлениям как предмету психологии, упорство, с которым он отстаивал свою позицию не только в допускающие относительное свободомыслие в науке дореволюционные времена, но и после установления марксистского диктата в науке, рискуя при этом если не жизнью, то свободой и возможностью работать в своей профессиональной сфере, делает ему честь как ученому, рядоположному Дж. Бруно и С.И. Вавилову (но будучи верным предмету психологии, он менял свои взгляды на пути его изучения, став со временем высоко оценивать систематическое экспериментальное самонаблюдение (Вюрцбургская школа), а, затем, и аналитический феноменологический метод).

С другой стороны, позиция Г.И. Челпанова в вопросе о предмете психологии может быть охарактеризована как консервативная, тормозящая развитие психологии. Еще в 1910-е годы зарубежная психологическая наука была охвачена методологическим кризисом, вундтовской системе бросили вызов психоанализ, бихевиоризм и гештальтпсихология, каждая со своим специфическим предметом изучения, а уже к 1920-м годам интроспективная психология выглядела анахронизмом.

Соединив эти две точки зрения, можно сделать следующий вывод: Г.И. Челпанов мужественно, несмотря ни на что, отстаивал свое представление о предмете психологии в условиях, когда изменился не только социально-политический, но и конкретно-научный контекст существования психологической науки.

Напоследок следует сказать о том, что взгляды Г.И. Челпанова продолжали жить и после того, как он вынужденно отошел от научной деятельности. Обвинения В.М. Бехтерева и К.Н. Корнилова в приверженности вульгарному материализму, механицизму были снова озвучены в конце 1920-х и в начале 1930-х годов в ходе рефлексологической и реактологической дискуссий, в результате чего исследования в рамках обоих этих направлений были свернуты.

Частичная реабилитация понятия «душевные (психические) явления», правда с несколько измененным содержанием, была проведена в годы, предшествующие Великой Отечественной войне. Так, в учебнике К.Н. Корнилова, Б.М. Теплова и Л.М. Шварца (1938) указывается, что психология изучает восприятие, ощущения, внимание, память, мышление, воображение, волю и эмоции как формы проявления человеческой психики [20]. Еще более близкую Г.И. Челпанову точку зрения озвучивает в своих «Основах общей психологии» (1940) С.Л. Ру-

бинштейн, указывающий на то, что «Специфический круг явлений, которые изучает психология, выделяются отчетливо и ясно — это наши восприятия, мысли, чувства, наши стремления, намерения, желания и т. п. — все то, что составляет внутреннее содержание нашей жизни и что в качестве переживания как будто непосредственно нам дано. Действительно, принадлежность индивиду, их испытывающему, субъекту — первая характерная особенность всего психического. Психические явления выступают по-

этому как процессы и как свойства конкретных индивидов; на них обычно лежит печать чего-то особенно близкого субъекту, их испытывающему» [21, с. 5].

Таким образом, представления Г.И. Челпанова о душевных (психических) явлениях как о предмете психологической науки (или хотя бы как о его составной части) оказались достаточно живучими в отечественной психологии, а его методологическое наследие в целом представляется еще «не вычерпанным» до конца.

Литература

1. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1975. 432 с.
2. Бехтерев В.М. Объективная психология / Редкол. А.В. Брушлинский [и др.]; изд. подгот. В.А. Кольцова; отв. ред. Е.А. Будилова, Е.И. Степанова. М.: Наука, 1991. 475 с.
3. Блонский П.П. Очерк научной психологии. М.: Государственное издательство, 1921. 94 с.
4. Будилова Е.А. Труды по истории психологии / Отв. ред. Т.И. Артемьева, А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М.: Наука, 2009. 503 с.
5. Введенский А.И. Психология без всякой метафизики. Петроград: Типография М.М. Стасюлевича, 1915. 352 с.
6. Власов Н.А., Мазиллов В.А. История понятий как перспективное направление историко-психологических исследований // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 4(133). С. 93–103. DOI: 10.20323/1813-145X_2023_4_133_93
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 479 с.
8. Ждан А.Н. Л.С. Выготский и научные школы Московского университета: единство в разнообразии // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 29–34.
9. Корнилов К.Н. Учение о реакциях человека с психологической точки зрения («Реактология»): Экспериментально-психологическое исследование из Лаборатории Психологического научно-исследовательского института при Московском университете. М.: Государственное издательство, 1922. 228 с.
10. Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная. М.: Юрайт, 2023. 244 с.
11. Ланге Н.Н. Психический мир / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 366 с.
12. Лопатин Л.М. Курс психологии. Лекции, читанные на историко-филологическом факультете Императорского Московского университета и на Высших женских курсах в 1903–1904 ак. году. М.: Типо-Литограф. Ю. Венер, 1903. 230 с.
13. Мазиллов В.А. Предмет психологии: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.
14. Мазиллов В.А., Власов Н.А. М.С. Роговин и исследование понятий психологической науки // Сибирский психологический журнал. 2024. № 91. С. 6–21. DOI: 10.17223/17267080/91/1
15. Нечаев А.П. Очерки психологии для воспитателей и учителей. СПб.: Типография П.П. Сойкина, 1911. 352 с.
16. Нечаев А.П. Учебник психологии для средних учебных заведений. Петроград: Типография П.П. Сойкина, 1915. 155 с.
17. Павлов И.П. Академик Павлов. Избранные сочинения. М.: Э, 2015. 733 с.

References

1. Basov M.Ya. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya [Selected psychological works]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1975. 432 p. (In Russ.).
2. Bekhterev V.M. Ob"ektivnaya psikhologiya [Objective psychology]. Brushlinskii A.V. et al. (eds.). Moscow: Publ. Nauka, 1991. 475 p. (In Russ.).
3. Blonskii P.P. Ocherk nauchnoi psikhologii [An essay on scientific psychology]. Moscow: Publ. Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1921. 94 p. (In Russ.).
4. Budilova E.A. Trudy po istorii psikhologii [Works on the history of psychology]. Artem'eva T.I., Zhuravlev A.L., Kol'tsova V.A. Moscow: Publ. Nauka, 2009. 503 p. (In Russ.).
5. Vvedenskii A.I. Psikhologiya bez vsyakoi metafiziki [Psychology without any metaphysics]. Petrograd: Publ. Tipografiya M.M. Stasyulevicha, 1915. 352 p. (In Russ.).
6. Vlasov N.A., Mazilov V.A. Istoriya ponyatii kak perspektivnoe napravlenie istoriko-psikhologicheskikh issledovaniy [The history of concepts as a promising area of historical and psychological research]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2023, no. 4 (133), pp. 93–103. (In Russ.) DOI: 10.20323/1813-145X_2023_4_133_93
7. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1991. 479 p. (In Russ.).
8. Zhdan A.N. L.S. Vygotskii i nauchnye shkoly Moskovskogo universiteta: edinstvo v raznoobrazii [L.S. Vygotsky and the scientific schools of Moscow University: unity in diversity]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 1, pp. 29–34. (In Russ.).
9. Kornilov K.N. Uchenie o reaktiyakh cheloveka s psikhologicheskoi tochki zreniya ("Reaktologiya"): Eksperimental'no-psikhologicheskoe issledovanie iz Laboratorii Psikhologicheskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta pri Moskovskom universitete [The doctrine of human reactions from a psychological point of view ("Reactology"): Experimental psychological research from the Laboratory of the Psychological Research Institute at Moscow University]. Moscow: Publ. Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1922. 228 p. (In Russ.).
10. Lazurskii A.F. Psikhologiya obshchaya i eksperimental'naya [General and experimental psychology]. Moscow: Publ. Yurait, 2023. 244 p. (In Russ.).
11. Lange N.N. Psikhicheskii mir [The Psychic world]. Yaroshevskiy M.G. (ed.). Moscow: Publ. Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 1996. 366 p. (In Russ.).
12. Lopatin L.M. Kurs psikhologii. Lektsii, chitannye na Istoriko-Filologicheskome fakul'tete Imperatorskogo

18. *Петровский А.В.* История советской психологии: Формирование основ психологической науки. М.: Просвещение, 1967. 367 с.
19. Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры и образования. Документальная летопись к 100-летию со дня основания / Авт. концепции и адаптированного текста, отв. ред. О.Е. Серова, Е.П. Гусева, В.И. Козлов. М., СПб.: Нестор-История, 2013. 246 с.
20. Психология / Под ред. К.Н. Корнилова, Б.М. Теплова, Л.М. Шварца. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1938. 328 с.
21. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. 596 с.
22. *Рубцов В.В., Серова О.Е., Гусева Е.П.* К 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 92–109.
23. *Теплов Б.М.* Материалистическая психология: учеб. пособие для самообразования. М.: МЛРД «Рабочий путь», 2019. 350 с.
24. *Франк С.Л.* Предмет знания об основах и пределах отвлеченного знания; Душа человека: Опыт введения в философскую психологию. СПб.: Наука, 1995. 655 с.
25. *Челпанов Г.И.* Краткий повторительный курс психологии: С прил. общ. вопр. для повторения; для сред. учеб. заведений. М.: «Сотрудник школ» А. Залесской, 1913. 214 с.
26. *Челпанов Г.И.* Мозг и душа: Критика материализма и очерк современных учений о душе. М.: Ленанд, 2018. 336 с.
27. *Челпанов Г.И.* Объективная психология в России и Америке. М.: Издательство Т-ва «А.В. Думнов и Ко», 1925. 81 с.
28. *Челпанов Г.И.* Очерки психологии: Систематическое изложение основных разделов психологической науки. М.: Ленанд, 2024. 264 с.
29. *Челпанов Г.И.* Психология и марксизм. М.: Русский книжник, 1925. 30 с.
30. *Челпанов Г.И.* Психология и школа. М.: Ленанд, 2022. 214 с.
31. *Челпанов Г.И.* Учебник психологии: учебник. М.: Юрайт, 2023. 221 с.
32. *Шингаров Г.Х.* Научное творчество И.П. Павлова: проблемы теории и метода познания. М.: Медицина, 1985. 207 с.
33. *Шпет Г.Г.* Психология социального бытия / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 492 с.
34. *Ярошевский М.Г.* История психологии. М.: Мысль, 1985. 575 с.
- Moskovskogo Universiteta i na Vysshikh Zhenskikh Kursakh v 1903–1904 ak. Godu [Psychology course. Lectures given at the Faculty of History and Philology of the Imperial Moscow University and at the Higher Women's Courses in 1903–1904. year]. Moscow: Publ. Tipo-Litogr. Yu. Vener, 1903. 230 p. (In Russ.).
13. Mazilov V.A. Predmet psikhologii: monografiya [The subject of psychology: monograph]. Yaroslavl': Publ. RIO YaGPU, 2020. 175 p. (In Russ.).
14. Mazilov V.A., Vlasov N.A. M.S. Rogovin i issledovanie ponyatii psikhologicheskoi nauki [M.S. Rogovin and the study of the concepts of psychological science]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian Psychological Journal]*, 2024, no. 91. pp. 6–21. (In Russ.) DOI: 10.17223/17267080/91/1
15. Nechaev A.P. Ocherki psikhologii dlya vospitatelei i uchitelei [Essays on psychology for educators and teachers]. Saint-Petersburg: Publ. Tipografiya P.P. Soikina, 1911. 352 p. (In Russ.).
16. Nechaev A.P. Uchebnik psikhologii dlya srednikh uchebnykh zavedenii [Psychology textbook for secondary schools]. Petrograd: Publ. Tipografiya P.P. Soikina, 1915. 155 p. (In Russ.).
17. Pavlov I.P. Akademik Pavlov. Izbrannye sochineniya [Academician Pavlov. Selected writings]. Moscow: Publ. «Е», 2015. 733 p. (In Russ.).
18. Petrovskii A.V. Istoriya sovetskoï psikhologii: Formirovanie osnov psikhologicheskoi nauki [The History of Soviet Psychology: The formation of the foundations of psychological science]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1967. 367 p. (In Russ.).
19. Serova O.E., Guseva E.P., Kozlov V.I. (eds.). Psikhologicheskii institut v Moskve: rossiiskii tsentr psikhologicheskoi nauki, kul'tury i obrazovaniya. Dokumental'naya letopis' k 100-letiyu so dnya osnovaniya [Psychological Institute in Moscow: Russian Center for Psychological Science, Culture and Education. Documentary chronicle for the 100th anniversary of the foundation]. Moscow, Saint-Petersberg: Publ. Nestor-Istoriya, 2013. 246 p. (In Russ.).
20. Kornilov K.N., Teplov B.M., Shvarts L.M. (eds.). Psikhologiya [Psychology]. Moscow: Publ. Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Narkomprosa RSFSR, 1938. 328 p. (In Russ.).
21. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Moscow: Publ. Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Narkomprosa RSFSR, 1940. 596 p. (In Russ.).
22. Rubtsov V.V., Serova O.E., Guseva E.P. K 150-letiyu so dnya rozhdeniya Georgiya Ivanovicha Chelpanova [On the 150th anniversary of the birth of Georgy Ivanovich Chelpanov]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2012, no. 1, pp. 92–109. (In Russ.).
23. Teplov B.M. Materialisticheskaya psikhologiya: Uchebnoe posobie dlya samoobrazovaniya [Materialistic psychology: A textbook for self-education]. Moscow: Publ. MLRD «Rabochii put'», 2019. 350 p. (In Russ.).
24. Frank S.L. Predmet znaniya ob osnovakh i predelakh otvlechenogo znaniya; Dusha cheloveka: Opyt vvedeniya v filosofskuyu psikhologiyu [The subject of knowledge about the basics and limits of abstract knowledge; The human soul: An experience of introduction to philosophical psychology]. Saint-Petersburg: Publ. Nauka, 1995. 655 p. (In Russ.).
25. Chelpanov G.I. Kratkii povtoritel'nyi kurs psikhologii: S pril. obshch. vopr. dlya povtoreniya: Dlya sred. ucheb. zavedenii [A short refresher course in psychology: With adj. a question for repetition: For environments. studies. institutions]. Moscow: Publ. «Sotrudnik shkol» A. Zalesskoi, 1913. 214 p. (In Russ.).

26. Chelpanov G.I. *Mozg i dusha: Kritika materializma i ocherk sovremennykh uchenii o dushe* [The Brain and the Soul: A Critique of Materialism and an Essay on Modern Teachings about the Soul]. Moscow: Publ. Lenand, 2018. 336 p. (In Russ.).
27. Chelpanov G.I. *Ob'ektivnaya psikhologiya v Rossii i Amerike* [Objective Psychology in Russia and America]. Moscow: Publ. Izdatel'stvo T-va «A.V. Dumnov i Ko», 1925. 81 p. (In Russ.).
28. Chelpanov G.I. *Ocherki psikhologii: Sistematicheskoe izlozhenie osnovnykh razdelov psikhologicheskoi nauki* [Essays in psychology: A systematic presentation of the main sections of psychological science]. Moscow: Publ. Lenand, 2024. 264 p. (In Russ.).
29. Chelpanov G.I. *Psikhologiya i marksizm* [Psychology and Marxism]. Moscow: Publ. Russkii knizhnik, 1925. 30 p. (In Russ.).
30. Chelpanov G.I. *Psikhologiya i shkola* [Psychology and School]. Moscow: Publ. Lenand, 2022. 214 p. (In Russ.).
31. Chelpanov G.I. *Uchebnik psikhologii: uchebnik* [Psychology Textbook: textbook]. Moscow: Publ. Yurait, 2023. 221 p. (In Russ.).
32. Shingarov G.Kh. *Nauchnoe tvorchestvo I.P. Pavlova: problemy teorii i metoda poznaniya* [Scientific creativity of I.P. Pavlov: problems of theory and method of cognition]. Moscow: Publ. Meditsina, 1985. 207 p. (In Russ.).
33. Shpet G.G. *Psikhologiya sotsial'nogo bytiya* [Психология социального бытия]. T.D. Martsinkovskaya (ed.). Moscow: Publ. Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 1996. 492 p. (In Russ.).
34. Yaroshevskii M.G. *Istoriya psikhologii* [The history of psychology]. Moscow: Publ. Mysl', 1985. 575 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Мазиллов Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, e-mail: v.mazilov@yspu.org

Власов Никита Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики, Российский государственный социальный университет (ФГБОУ ВО РСГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6459-570X>, e-mail: VlasovNA@rgsu.net

Information about the authors

Vladimir A. Mazilov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>, e-mail: v.mazilov@yspu.org

Nikita A. Vlasov, PhD in Psychology, Associate Professor of Department of Psychology, Conflictology and Behavioral Sciences, Russian State Social University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6459-570X>, e-mail: VlasovNA@rgsu.net

Получена 01.05.2024

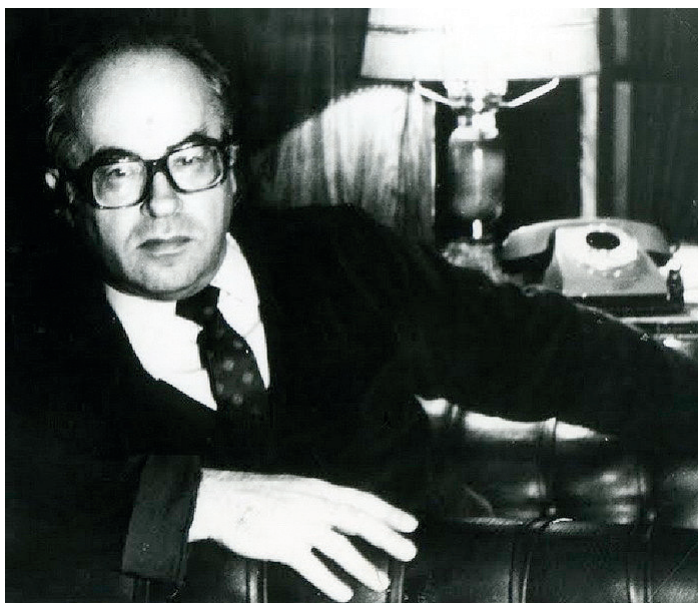
Принята в печать 19.06.2024

Received 01.05.2024

Accepted 19.06.2024

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
COMMEMORATIVE DATES

К 100-летию Артура Владимировича Петровского



От редакции

14 мая 2024 года исполнилось 100 лет со дня рождения подвижника и классика отечественной психологии Артура Владимировича Петровского (1924–2006). А.В. Петровский — выдающийся ученый-психолог и не менее выдающийся организатор науки. Второе в применении к Артуру Владимировичу — не дежурное: организация науки в самых разных формах и на разных постах, вплоть до президентского — в Российской академии образования (1992–1997), которая была для него лишь формой ее творения далеко не только в рамках собственной научной школы.

Он брал на себя ответственность за весь «цикл творения» науки: начиная с подготовки способных творить науку через выстраивание системы психологического образования (первая ступенька — «Учебник Петровского») и заканчивая беспрецедентно широким представлением психологии в обществе с диапазоном адресатов от «первых лиц страны», государственно-политических деятелей до «первых лиц семьи», пап и мам. Инновационное движение в российском образовании 90-х немислимо без инициативы, участия и поддержки А.В. Петровского. На одном из Общих собраний вице-президент РАО В.А. Поляков, уже после того, как Артур Владимирович покинул пост ее президента, был вынужден признать: психологи опередили в образовательных прорывах педагогов. В этом немалая заслуга А.В. Петровского.

Что бы ни исследовал, о чем бы ни писал Артур Владимирович, его героем оставалась человеческая Личность — в теории и истории психологии, в коллективной жизни людей, которая утрачивает смысл, если не является «личностной», в образовании, приоритет которого состоит в развитии личности.

Предлагаем нашим читателям подборку материалов к юбилею А.В. Петровского.

On May 14, 2024, we celebrated the 100th anniversary of the birth of Arthur V. Petrovsky (1924-2006), a devotee and classic of Russian psychology. Arthur Petrovsky was an outstanding scientist, psychologist and outstanding organizer of science. He organized science in various forms and in various positions, up to the presidential one in the Russian Academy of Education (1992–1997), which was for him only a form of its creation far beyond his own scientific school.

He used to take responsibility for the entire "cycle of creation" of science: starting with the training of young generation capable of creating science by building of a system of psychological education ("Petrovsky's textbook" as its first step) and ending with an unprecedentedly wide representation of psychology in society with a wide public from the "first persons of the country",

state and political figures, to the "first persons of the family", dads and moms. The innovative movement in Russian education of the 1990s was impossible without the initiative, participation, and support of A.V. Petrovsky. At one of the General Meetings, the vice-president of the Russian Academy of Education, V.A. Polyakov, after Artur Petrovsky had left the post of its president, was forced to admit: psychologists were ahead of teachers in educational breakthroughs. A.V. Petrovsky's merit in this is significant.

Whatever he researched, whatever he wrote about, his hero was the human Personality in the theory and history of psychology, in the collective life of people. It loses its meaning if it is not "personal", in education, the priority of which is the development of personality. We offer our readers a selection of materials for A.V. Petrovsky's anniversary.

Интервью с Артуром Владимировичем Петровским¹

Для цитаты: К 100-летию Артура Владимировича Петровского. Интервью с ученым // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 107–109.

To the 100th Anniversary of A.V. Petrovsky. Interview with the Scientist

For citation: To the 100th Anniversary of A.V. Petrovsky. Interview with the Scientist. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-Historical Psychology, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 107–109.

1. Кто был Вашим значимым учителем?

Бесспорно, Григорий Алексеевич Фортунатов. Он был представителем славного рода Фортунатовых, которые давали России ученых, священнослужителей и учителей, начиная с XVI века. Родоначальником рода был палехский живописец Кузьма Богомаз. Отцом Г.А. Фортунатова был Алексей Федорович Фортунатов профессор Петровской (ныне Тимирязевской) академии. Его дядя — выдающийся российский филолог Филипп Федорович Фортунатов.

Жизнь Г.А. Фортунатова с середины 30-х годов XX века была поистине драматической. Профессор педологии, автор и соавтор учебников педологии, начиная с 1936 года был «украшен» ярлыком псевдочуждого. Его лишили звания профессора. Поэтому моим научным руководителем был доцент Фортунатов.

Г.А. Фортунатов — человек редкостной эрудиции и удивительных личностных качеств, подобных которым мне редко приходилось встречать в кругу моих коллег. Он по-отцовски относился ко мне, не только заботясь о моем росте как научного работника, но даже о моих бытовых проблемах. Когда мы с женой остались практически бездомными, он помог нам снять квартиру возле его дома. Это обеспечивало условия нашего сотрудничества.

Когда Г.А. Фортунатову предложили написать учебник психологии для средней школы, он пригласил меня в соавторы. Учебник выходил с 1956 по 1959 год общим тиражом два миллиона экземпляров и был переведен на многие языки мира.

Память о Г.А. Фортунатове для меня драгоценна.

2. Вы удовлетворены своей жизнью и карьерой?

Да. Считаю, что я сделал то, что мог сделать.

3. Каково состояние Вашей души в настоящий момент?

Трудный вопрос...

Выворачиваться наизнанку по поводу состояния души не хочется.

4. Ваши планы на будущее?

Личные...

Хороший вопрос для человека, которому исполнилось 82 года. Способ рассмешить Господа — поведать ему планы на будущее.

Но если говорить о самом ближайшем будущем, я хотел бы завершить издание энциклопедического словаря «Психологический лексикон». — Остался последний пятый том. Кроме того, не исключено, что я завершу и опубликую книгу «Психология и время».

В семье...

Дело в том, что у меня двое детей, 10 внуков и правнуков. Планы относятся к каждому из них в отдельности. Возрастной диапазон этой компании от двух до вполне профессорского возраста сына (56 лет).

5. Ваше отношение к своим родителям и предкам?

В моей книге «Записки психолога» есть глава «Семейная история Ивана не помнящего родства». Я с этим Иваном не в родстве. Родство помню и горжусь моими родителями и предками.

¹ Опубликовано в журн. «Развитие личности» (2006. № 2).

О родителях скажу. Отец, Владимир Васильевич Петровский, по мнению моему и всех, кто его знал, был типичный российский интеллигент. В голодном и страшном 1921 году он организовал в Севастополе детскую и юношескую библиотеку — возможно, первую в Советской России. Сегодня в читальном зале этой библиотеки можно увидеть стенд, посвященный моему отцу.

Моя мама, Александра Абрамовна — прекрасная рассказчица. Сохранила до 95 лет молодой голос. Она даже могла разыграть по телефону, притворившись смелой и озорной девушкой. В последний день своей жизни она прочитала в журнале «Наука и жизнь» мою статью и успела похвалить ее.

Что касается предков, то мы, советские люди, боялись вглядываться в корни и ветви генеалогического древа. Однако недавно почти подтвердилась семейная легенда: мой отец был двоюродным племянником известного охотника за провокаторами — Владимира Львовича Бурцева. Он разоблачил Азефа — короля провокаторов. В.Л. Бурцев доказал, что «протоколы сионских мудрецов» являются антисемитской фальшивкой, сфабрикованной полицией. В дальнейшем В.Л. Бурцев эмигрировал. В Германии издавал журнал «Общее дело» и считался первостатейным антисоветчиком. Страшноватый был родственничек по тем временам.

6. Ваше отношение к своим детям?

Такое, какое должно быть у любящего отца. Это предполагает и критическое отношение. Впрочем, ничего серьезного эта критика не касается.



С супругой Иветтой Сергеевной. Фото из семейного архива

Получена 18.06.2024
Принята в печать 19.06.2024

7. В чем для Вас смысл жизни?

Дело в том, что я всегда иронически относился к проблеме смысла жизни. Какой может быть смысл жизни, кроме того, который ты сам в нее вкладываешь.

Для человека важно иметь сколько-нибудь дальние цели. Должна быть где-то близко завтрашняя радость. У меня некоторые цели еще... Опубликовать книгу, написать еще пару статей и узнать, что мои внуки и правнуки успешны в своих учебных и личных делах. В противном случае — жизнь бессмысленна и потому бессмысленна.

8. К каким добродетелям относитесь с наибольшим уважением?

Честность. Я бы мог назвать много других качеств: порядочность, совесть, совестливость.

9. К какому пороку относитесь с наименьшим снисхождением?

Да! Это серьезный вопрос. (*Думает. Долгая пауза.*) Ой, трудный вопрос! (*Долгая пауза.*)

Назову два. Хотя, может быть, они и не главные...

Хамство и неблагодарность.

И еще не терплю глумливость. С чем часто встречаюсь в нашей прессе, где это качество стало своего рода литературным стилем.

10. Ваше любимое занятие?

В разное время — разное. Прежде всего это работа. Работа и чтение. Это, пожалуй, мое любимое занятие.

11. Если бы Вы были всемогущим волшебником, что бы Вы сделали?

Для себя...

Вернул бы утраченное зрение. Я практически незрячий.

Для близких...

Восстановил бы их здоровье. То, что они утратили.

Для своей деятельности...

Для меня самое главное получить доступными средствами тот объем информации, которого мне недостает для решения творческих задач. Впрочем, во многом моя жена Иветта Сергеевна существенно помогает решать мои проблемы.

Received 18.06.2024
Accepted 19.06.2024

А.В. Петровский: нас держит жизнь — нерешенная задача

Фрагмент книги: Петровский В.А. Психология и время. СПб.: Питер, 2006. Опубликовано под названием «"Феномен Зейгарник" в Лейпцигской ратуше».

Arthur Petrovsky: Life Keeps Us Going, an Unsolved Task

Fragment of the book: Petrovsky V.A. Psychology and time. S.-Pb: St. Petersburg, 2006. Published under the title "The Zeigarnik Phenomenon at the Leipzig Town Hall".

Мне довелось участвовать в работе многих конгрессов и конференций психологов. В Лейпциге участников конгресса принимал в ратуше бургомистр.

Немного опоздав, я зашел в зал, когда все уже собрались. Еще в дверях я увидел странную картину — небольшую очередь, голова которой скрывалась за колонной. Подойдя поближе, я понял, в чем дело. Гости поочередно подходили к маленькой старушке и приветствовали ее. Кто пожимал, а кто — предполагая, что это были галантные французы, — целовал ее руку. Прислушался. Некий господин — американец, если судить по произношению, — грубовато, но восторженно сопроводил рукопожатие возгласом: «Удивительно! Никогда не предполагал, что вы живы, и я буду иметь честь с вами познакомиться!».

Эту старушку я хорошо знал уже много лет. Блюма Вульфовна Зейгарник — профессор факультета психологии Московского университета. Ее лицо, как всегда, слегка подергивающееся — нервный тик, — выражало смущение. Она явно не ожидала оказываемых ей почестей. Однако ничего поразительного в этом не было. Не так уж много осталось известных психологов, которые приобрели имя в науке еще в 20-е годы. Она принадлежала к их числу. Во всех психологических словарях и энциклопедиях, в какой бы стране они ни издавались, есть статья «Феномен Зейгарник» или «Зейгарник-эффект». Для Лейпцига ее появление было тоже своего рода «эффектом». Ученица и сотрудница знаменитого немецкого ученого Курта Левина незаметно возникла в парадном зале ратуши. Сам бургомистр, узнав о присутствии столь замечательной особы, подошел, чтобы лично ее приветствовать.



К. Левин вальсирует с Б.В. Зейгарник в Грюнвальдском парке на вечере по случаю ее отъезда в СССР (Берлин, май 1931 г.). Фото из книги: Левин К. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001.

Что же представляет собой «феномен Зейгарник» и в чем его феноменальность? Вот как это было в далекие 20-е годы, когда Блюма Вульфовна, командированная для стажировки в Германию, работала под руководством Курта Левина.

Все началось с обеда в берлинском ресторане. Блюма Вульфовна и ее «шеф» заказали обед, состоявший из немалого числа блюд. Расторопный официант точно выполнил все пожелания. Обедающих удивило, что он, не записывая, ничего не забыл, и все было поставлено на стол. Психологи поинтересовались, как это ему удастся. Тот пожал плечами — уж так он привык и без записей всегда обходится. Тогда любознательные посетители спросили кельнера: «Перед тем как мы приступили к обеду, Вы рассчитывались с клиентами, сидевшими за соседним столиком. Скажите, что они заказывали?» Официант наморщил лоб, но тщетно.

Он назвал немногие из тех блюд, коими час назад оставил стол их соседей. Этот забавный эпизод стал импульсом для исследователей. Курт Левин поручил своей сотруднице начать изучение памяти человека. Задача заключалась в том, чтобы выяснить, как влияет на запоминание завершенность или незавершенность действия. Эксперимент показал, что незаконченное действие лучше сохраняется памятью, чем то, что уже завершено. Выявленная закономерность получила название «феномен Зейгарник».

При каких только обстоятельствах ни свершаются научные открытия! Ванна Архимеда! Яблоко Ньютона! Рассказывают, что ученый Кекуле увидел сложную химическую формулу во сне, хотя долго бился над этой задачей, бодрствуя.

Не могу сказать, что натолкнуло поэта Андрея Белого на предсказание об ужасающих последствиях применения ядерного оружия. Но в одном из стихотворений, написанных в начале века, он предсказывает то, что произошло в 40-е годы. Он пишет о массовой гибели людей, о «гекатомбе», вызванной «атомной», лопнувшей бомбой». (Ударение в слове «атомной» для нашего слуха непривычное.) Наитие? Однако оказывается, что и в ресторане наитие может снизойти на человека. Уж очень редкий случай.

Когда в Германии воцарился нацизм, Курт Левин эмигрировал в Соединенные Штаты. Зейгарник вернулась на родину. Она скончалась в глубокой старости, не прерывая исследовательской работы в психологии до последних своих дней.

Ассоциация, несколько неожиданная, но, пожалуй, я позволю себе о ней сказать. Моя многолетняя сотрудница, Алла Борисовна Николаева, к которой испытывали симпатию практически все, кто ее знал, сочетала работу в качестве ученого секретаря психологического института с высоким призванием поэтессы. Один из последних ее поэтических сборников назывался: «Что держит нас».

Название знаменательное. Держало ее в жизни многое. И та книга, которую мы затеяли с ней сделать, — учебник социальной психологии, — и дела домашние, и не дающие покоя наплывающие поэтические строчки, которые просились на бумагу, это явно держало ее, хотя жизнь с каждым днем, с каждой неделей ускользала от нее, и это не могли не видеть окружающие. Ее сборник стихов и ее уходящая от нас жизнь подвигли меня на два четверостишья, навеянные в равной мере мыслями о ней и памятью об эффекте Зейгарник. Эти бесхитростные стихи:

*Сто лет назад в берлинском ресторане,
Где дух науки вовсе неуместен,
Никем не предусмотренный заранее,
Открыт закон, что ныне всем известен.*

*Задачи жизни я решал не раз,
Но память стерла след удачи.
Так что же, Алла, держит нас?
Жизнь — нерешенная задача.*

К сожалению, задачи остались нерешенными, а ее жизнь ушла.

Артур Владимирович Петровский: страницы биографии и воспоминания

И.В. Егоров

Институт семейной интегративной медицины, Москва, Российская Федерация,
ORCID: 0000-0001-5705-0349, e-mail: iegorov@mail.ru

Выдающийся ученый-психолог А.В. Петровский был любящим человеком. Его любви хватало на науку, сотрудников, учеников, семью. Семья из 4 поколений занимала особое место в его жизни. Внук А.В. Петровского — ныне известный российский врач-терапевт И.В. Егоров, доктор медицинских наук, профессор делится уникальными фактами биографии Артура Владимировича и воспоминаниями о нем.

Ключевые слова: А.В. Петровский, И.С. Петровская, Г.А. Фортунтов, Российская академия образования.

Для цитаты: Егоров И.В. Артур Владимирович Петровский: страницы биографии и воспоминания // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 102–108.

Arthur Petrovsky: Pages of Biography and Memories

Ilya V. Egorov

Institute of Family Integrative Medicine, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0001-5705-0349, e-mail: iegorov@mail.ru

The outstanding scientist and psychologist Arthur V. Petrovsky was full of love. He gave his heart for science, his colleagues, students, and family. 4 generations his family consisted of, occupied a special place in his life. Petrovsky's grandson, now a well-known Russian therapist I.V. Egorov, MD, professor, shares unique facts from his father's biography.

Keywords: A.V. Petrovsky, I.S. Petrovskaya, G.A. Fortuntov, Russian Academy of Education.

For citation: Egorov I.V. Arthur Petrovsky: Pages of Biography and Memories. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 102–108.

Я хорошо запомнил тот августовский день, когда мы с дедушкой, еще бодрым, зрячим и так искренне волнующимся, вышли из машины в одном из узких переулков между Пречистинской набережной и Остоженкой. Было душно, предгрозовые тучи уже затягивали небо. Он вел меня к растающему в землю дому, останавливался, вертел головой, искал какие-то признаки далекого прошлого, расстроено не находил их и, перескакивая с одного на другое, рассказывал о том, как бегал здесь мальчишкой, как дрался с «бандой» из соседнего двора, как дружил с Борькой Дмитриевским, как шепотом обсуждал с соседями невероятный арест одноклассницы Марочки

Агранович, которую по ошибке приняли за «врага народа», как совершал замысловатые пируэты на турнике и как уходил отсюда добровольцем в 41-ом на войну в старом пальто, наскоро перешитом мамой в последнюю ночь...

Дедушка родился 14 мая в 1924 году в Севастополе, но в детстве переехал в Москву и уже здесь пошел в школу.

Его отец, Владимир Васильевич Петровский, был одним из зачинателей библиотечного дела в Советской России. Я плохо помню его, скорее в памяти осталось, как стою без слез у его гроба в 1981 году. Зато его маму — Александру Абрамовну — мне ни-



Артур Петровский с родителями Владимиром Васильевичем и Александрой Абрамовной

когда не забыть: маленького роста, с длинной, когда-то толстой косой, она была невероятно интересным человеком, остроумным собеседником и тонким психологом. Не забыть бесчисленных рассказов и запутанных семейных легенд, не забыть ее знакомства с моей девушкой и высказанного по поводу моих намерений одобрения, не забыть недели, когда, будучи уже студентом-медиком, ухаживал за ней, разбитой инсультом, до последнего дня. Многие свои качества она передала своему сыну, которому суждено было стать одним из крупнейших психологов XX века.

После фронта в 1943 г. Артур попал в город Оренбург (в те годы он назывался Чкалов), в который из Москвы была эвакуирована его семья, и поступил в педагогический институт.

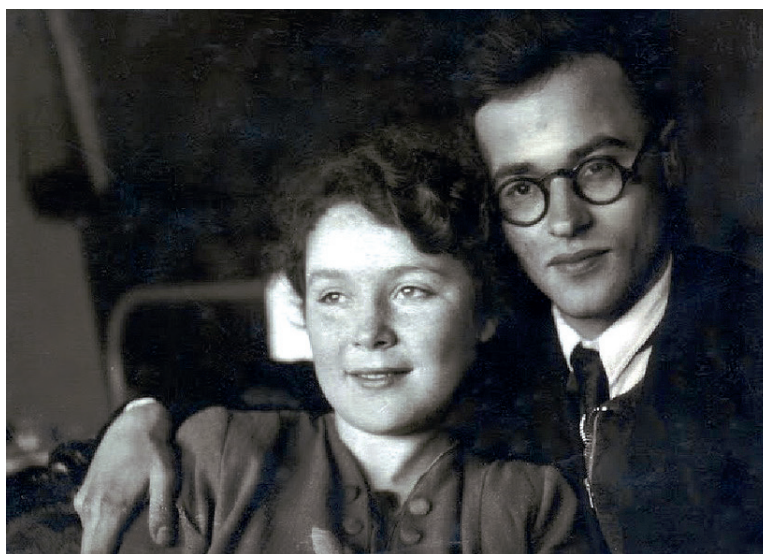
Однажды в небольшом магазинчике в очереди за порционным, выдававшимся по карточкам хлебом он увидел красивую девушку и обратил внимание, что она получила «кубик» не только сыроватого черного хлеба, но порцию белого. Там же в очереди он узнал, что белый хлеб выдается профессорскому составу

эвакуированных в Чкалов институтов, а эта девушка — дочь харьковского профессора медицины Синельникова.

Скоро они начали встречаться. Иветта познакомилась Артура со своими родителями. Они были удивительными людьми. Анастасия Федоровна без каких-либо вопросов поняла, что юноша голодает, истощен до крайности. Она стала неизменно приглашать его к столу, от чего Артур отказывался, как мог: всем было понятно, что значит лишний рот в такие тяжелые бедные годы. Но, когда его буквально силком сажали за стол, у него, как в ознобе, дрожали руки: сказывались голод и слабость.

В 1944 г. семья вернулась домой. Их двор осиротел: перед самой Победой погиб Борька, ставший Героем Советского Союза. Артур стал мотаться между Москвой и Харьковом, куда уехали Синельниковы. Конечно, долго так продолжаться не могло, и в 1947 г. Веточка переехала в столицу, где они скромно поженились, чтобы не расставаться почти 60 лет...

Через год родилась Танечка.



С женой Иветтой Сергеевной

Ей еще предстояло стать первой красавицей рай-она и музой поэтов и художников, а пока плаксивый комочек лежал на двух сдвинутых стульях в комнате коммунальной квартиры, в которой жили теперь все Петровские.

После окончания института, Артур остался на кафедре психологии МГПИ им. В.П. Потемкина.

Там ему еще в студенческие годы посчастливилось встретиться с интереснейшим человеком, который во многом определил судьбу молодого ученого, — Григорием Алексеевичем Фортунатовым. Этому уже немалого профессора знала вся педагогическая Москва, потому что в свое время он был известным специалистом в педологии — науке, объединявшей в себе все знания о ребенке. В 1936 г. педология была объявлена лженаукой и растоптана. Но Фортунатов, пройдя все этапы общественных покаяний и самоотречений, как-то устоял и продолжал работать психологом. Это был пронзительный и порядочный человек. Его лекциями по психологии (весьма подозрительной и ненадежной, с точки зрения сталинского режима, науки) заслушивались студенты. Именно благодаря ему из пединститута разлетались парни и девушки с искоркой этого необычайного нового знания. Среди них оказался и Артур, вся будущность которого оказалась освещенной этим сухощавым, потрепанным жизнью человеком.

Сразу три кафедры предложили Артуру аспирантуру, но он уже сделал свой выбор. Григорий Алексеевич предложил заняться научной работой. Но о чем? Повторяю, психология была очень тонким льдом: один неверный шаг, и рискуешь оказаться в клане «врагов», «западников» и т.д. Поэтому тема была выбрана заведомо «спокойная», но, как рассказывал мне

дедушка, увлекшая его нешуточно. Так в 1950 году А. Петровский защитил кандидатскую диссертацию «Психологические воззрения А.Н. Радищева». Защитил блестяще! Кроме того, это в какой-то степени стало знаменательным: 30 с лишним последующих лет он посвятит ученым близкого и далекого прошлого, став самым известным историком психологии в СССР. Но тогда, в 50-ом, случилось еще одно событие, которое сделало «экватор века» особым для семьи молодого диссертанта: на свет появился сын, которого назвали Вадимом. Сегодня, спустя почти шесть десятилетий, В. Петровский, продолжая почти династию, является одним из самых ярких психологов России.

Комнаты в коммуналке стало слишком мало для шестерых человек, и, следуя распределению, в 1950 г. 26-летний Артур с женой и детьми уехал в Вологду, где он начал работать в Вологодском пединституте. Это продолжалось недолго и вряд ли стоило бы упоминания здесь, если бы не один факт: там на первомайской демонстрации он познакомился с «гениальным юношей в суконных ботах «прощай, молодость» и коротких брюках». Они были очень молоды, но, представившись по имени-отчеству, так и обращались друг к другу следующие полстолетия. Будущий доктор философских наук, профессор, известнейший российский сексолог академик Игорь Семенович Кон катал тогда коляску с крошечным Вадиком и строил с Артуром Владимировичем прожекты будущего. И он будет единственным, кто напишет не «от имени и по поручению», а личный искренний некролог памяти своего друга в интернет-пространстве.

Жизнь Петровского-ученого, Петровского-психолога делится на период до 1956 года и после него.



С дочерью Татьяной и сыном Вадимом

В этом году произошло событие из разряда тех, которые высокопарно называют «судьбоносными». Однажды Сергей Николаевич Синельников оживленно говорил о чем-то с зятем. О чем — теперь уж не восстановить. Но я знаю только одно: внезапно профессор промолвил: «А знаете, Артур, Вам надо написать учебник». Возникла пауза, что-то типа «немой сцены», по Гоголю. Артур смотрел на тестя, в прямом смысле онемев. Ему был 31 год. О том, чтобы сделать ЭТО... Да об этом просто речи быть не может! Это невозможно!!! Как такое в голову могло прийти! ...Учебник вышел в 1956 г. Он назывался лаконично «Психология». И был адресован ученикам 10 класса школ. Соавтором выступил Г.А. Фортунатов. К этому времени несколько учебников по этой специальности существовало, но учебнику Петровского суждено было стать особенным. Он стал... классикой.

Выдержав множество переизданий, он был переведен на немецкий, румынский, венгерский, китайский и японский языки, а также на языки всех республик, входивших в состав СССР. А Петровский сразу стал фигурой, которую признала педагогическая и психологическая общественность страны. Неслучайно в том же году именно он возглавил делегацию советских ученых, «направленную партией» в Китай для преподавания психологии в Пекинском университете.

Это была необыкновенная поездка. Она выпала на последние годы расцвета советско-китайских отношений, которые в дальнейшем стали неуклонно ухудшаться в связи с тем, что Мао Цзэдун, будучи по сути своей диктатором и объектом феноменального поклонения, был совсем не в восторге от инициатив Хрущева и развенчания культа советского тирана. А до этого времени СССР активно оказывал Китаю помощь в строительстве государства, армии и, что особенно важно для нашего повествования, в обучении специалистов. Именно по этому каналу образовательная миссия, которой руководил доцент Петровский (заметьте, не академик или, на худой конец, профессор, а именно доцент!) была отправлена из Москвы в центр одной из древнейших цивилизаций мира.

Петровский читал лекции для профессорско-преподавательского состава Университета. Он был фантастическим лектором, слушатели готовы были часами не выходить из аудиторий. Иветта не сидела в это время в казенной квартире, а устроилась работать врачом-рентгенологом в посольскую поликлинику.

Конечно, они многое увидели, когда восхищаясь, а когда и поражаясь увиденному. Китайцы демонстрировали феноменальную работоспособность и дисциплинированность. Много лет спустя, глядя на феерическое шоу открытия Олимпиады в Пекине, бабушка сказала, что «инога от китайцев и не ожидала, потому что при пятибалльной системе оценок они способны делать на семёрку». Дух захватывало китайское кулинарное искусство. На одном из приемов в честь советских специалистов Иветта попробовала дивное по вкусу блюдо, в бульоне которого плавали в зелени и специях узкие круглые диски, напоминающие нынешнюю пятирублевую монету. Она всё ждала, когда можно будет отвлечь переводчика,

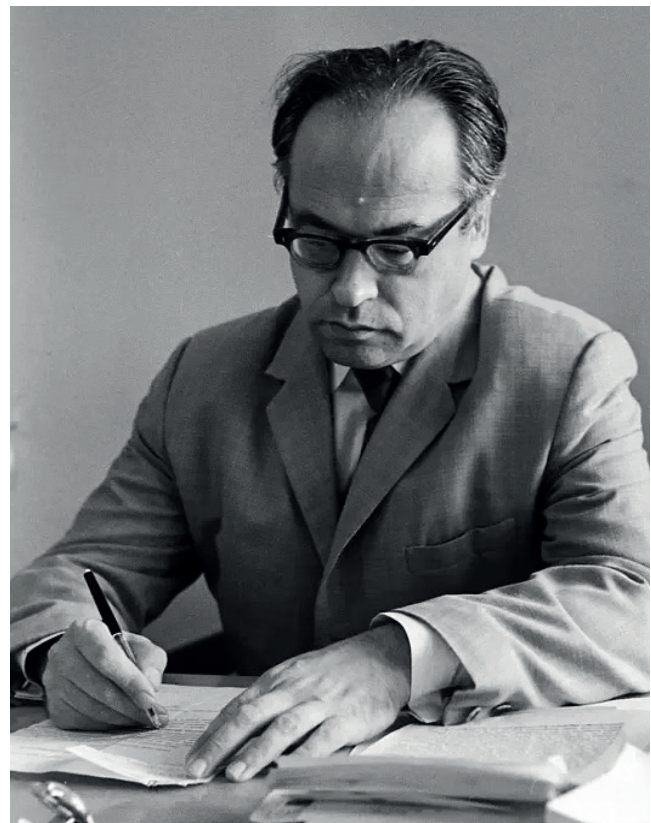
и, воспользовавшись минутной паузой, спросила у него, что это за вкуснятина. Он наклонился к ее уху и сказал: Это суп из нарезанных половых членов... — И мгновенно переключился на перевод возобновившейся за столом беседы. Бабушка медленно опустила ложку в тарелку и откинулась на спинку стула.

Вот уже 50 лет я не знаю, чьи же пенисы мне так тогда понравились, — смеется она, пересказывая теперь этот забавный эпизод, но тогда, видимо, ей было не до смеха...

В том же 1956 г. Академия наук Китая подсчитала, что 1 воробей за день съедает 5,5 грамма зерна (2 кг хлеба в год). Решив, что кормить воробьев хлебом разорительно, Компартия Китая объявила войну пернатым. На охоту за птицами были подняты подразделения национальной армии. Битвой с воробьями в регионах лично командовали партийные руководители и директора предприятий. Дедушка рассказывал, что по всей республике на поля, площади, крыши вышли жители и целый день размахивали пестами над головой, не давая пернатым садиться.

В результате за 3 дня в КНР был уничтожен 1 миллиард 204 миллиона птиц. Их трупы вывозили из столицы в груженых с верхом грузовиках. Все рестораны и кафе были завалены дичью. Вовсе не богатые китайцы запросто покупали за бесценок паштет из... воробьиных языков.

Представляете? Однако продовольственную проблему в стране это не решило: после уничтожения всех птиц на полях расплодился гусеницы и другие вредители, которых до того поедали воробьи. В результате их поголовье пришлось восстанавливать, в том числе импортируя воробьев в Китай.



Вернувшись через год в Союз, Артур Владимирович продолжает работать в Потемкинском пединституте. Итогом его работы стала защита в 1965 году докторской диссертации на тему «Формирование основ советской психологии», после чего он буквально сразу получил звание профессора и возглавил кафедру психологии Московского государственного университета.

В середине 60-х годов Петровскому пришла в голову потрясающая мысль: а не показать ли советским людям, на что способен человеческий мозг, человеческая психика? И зачем так нужна психология как наука. Причем не рассказать, а именно показать! На протяжении столетий человечество со жгучим любопытством присматривается к таинственным проявлениям человеческой психики. Люди, читающие мысли на расстоянии, феноменальные счетчики, вдохновенные импровизаторы, гипнотизеры своим существованием разве не свидетельствуют о том, что человеческий мозг таит в себе колоссальный запас нераскрытых возможностей, которые можно расширить и усилить. И Артур Владимирович находит союзника в лице потрясающего режиссера — Феликса Соболева. Они делают несколько научно-популярных фильмов, которые и сейчас можно смотреть, восхищенно разводя руками. «Семь шагов за горизонт», «Я и другие», «Держайте, вы талантливы». Это — золотой фонд научного кинематографа, по ним буквально учились психологи страны. А простым людям эти фильмы дали возможность впервые за многие годы советской власти прикоснуться к тайнам и чудесам человеческой души.

Дальнейший взлет Петровского был головокружительным. Поглядывая на его красивые густые брови, в кулуарах даже шептались, что он — родственник «дорогого Леонида Ильича». Судите сами: в 1968 г. его избирают членом-корреспондентом Академии педагогических наук СССР и сразу назначают академиком-секретарем Отделения психологии и возрастной физиологии АПН СССР. В 1971 г. он становится академиком и через год возглавляет уникальную лабораторию психологии личности в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, руководя которой 20 лет он и стал фактически основателем и главой огромной научной школы, объединяющей широкий круг отечественных и зарубежных ученых, специалистов в области социальной и педагогической психологии. Там под его руководством было защищено около 80-ти кандидатских и докторских диссертаций.

Дедушка рассказывал мне, как его назначение академиком-секретарем Отделения психологии Академии было встречено «стариками». Ему всего 44 года, а он оказывается формальным руководителем таких титанов, как академики А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, Б.Г. Ананьев и ряд других выдающихся психологов. Они, хотя и признавали в нём серьезного специалиста, но, мягко говоря, были удивлены столь «молодой» кандидатуре. Но за пять лет он сумел сделать столько, так стратегически верно простроил работу своего сектора, проявил себя

таким дипломатом и организатором, что стал одним из авторитетнейших руководителей Академии. Нестранно именно его в 1976 г. избирают вице-президентом АПН СССР.

Насколько я понимаю, 70—80-е годы были самыми мощными и продуктивными годами работы А.В. Петровского как ученого. В год моего рождения (1972) он стал одним из восьми создателей коллективной монографии ЮНЕСКО «Learning to be», определяющей ни больше ни меньше стратегию развития образования в мире. В 20 изданиях всемирной энциклопедии о самых значительных фигурах современности «Who is who in the world» были статьи о нем, о нем писала энциклопедия «Две тысячи эрудитов мира» (вы только вдумайтесь: две тысячи (!!!), всего (!!!) две тысячи на весь мир!). Но я не мог тогда судить об этом, потому что... он был для меня просто дедушкой. В доме Петровских было всегда очень много людей. Среди них — известнейшие ученые и деятели культуры. Помню, что был период, когда мне казалось, что все люди — академики. Наверное потому что, когда я задавал вопрос бабушке «А кто это сейчас пришел?», она частенько отвечала «Академик такой-то».

Дед читал нам стихи. Он помнил их во множестве. Как он их читал! Сколько было в этом чтении... нет, не выражения. Сколько в нём было знания. Знания жизни, знания ее водоворотов и опасных заводей. Пастернак, Есенин, Цветаева, Багрицкий. Он читал своих любимых поэтов. А как он читал Маяковского! Уже позже, когда я — восьмиклассник, кажется, — сказал ему, что «меня тошнит от агиток этого флагамана революции», дедушка посадил меня напротив и начал читать «Облако в штанах». Наизусть! Сказать, что я был потрясен, — ничего не сказать. Двадцать лет спустя я точно также наизусть буду читать эту поэму своему сыну и буду видеть в его глазах тот же восторг, который когда-то ощутил сам...

Однажды в квартиру вошел... Кот Базилио. Я оторопел... Вероятно, в 1982 г. я еще до конца не мог отделить артиста от его кинематографического образа. На пороге стоял Ролан Антонович Быков. Как выяснилось, он снял фильм, который «зарезали». И Быкова, и его «детиче» уничтожали во всех инстанциях. Потому что он отснял «гнусную клевету на советскую школу, на советскую пионеррию», он «выдумал» то, чего в «советском обществе быть не может!» Фильм назывался «Чучело». Те, кто его видел, конечно, никогда не забудут эту великую драму о взаимоотношениях доброй и чудаковатой девочки с одноклассниками, о ее первой и чистой любви к мальчику, на деле оказавшемся подонком, об издевательствах и травле со стороны одноклассников, об отчаянии.

Быкову сказали: «Есть, пожалуй, единственный человек, который смог бы Вам помочь. Академик Петровский. Хотя, впрочем... забудьте, этому фильму не бывать!» Так, потерявший надежду режиссер оказался в гостиной нашей квартиры. И дедушка помог. Он добился того, что фильм посмотрел сам Андропов, ставший в том году Генеральным секретарем ЦК. Фильму дали зеленый свет, а дружба с Быковым

продолжалась до самой смерти Ролана Антоновича в 1998 году.

Мне вспоминается, как году в 84-ом мы шли с дедом и встретили во дворе Сергея Михалкова. Я стоял, открыв рот, и смотрел во все глаза на автора «дяди Стёпы», которого только вчера видел по телевизору в какой-то детской передаче. И лишь каким-то краем сознания вдруг поймал, как дедушка, отзываясь на реплику собеседника о ком-то, сказал: «Да, да, эдакий Павлик Морозов». Сейчас дети не знают, кто это, а тогда для нас это имя означало самопожертвование и героизм. Поэтому меня зацепил тон, в котором это было сказано. Когда мы продолжили путь, мне пришлось очень просить деда объяснить то, что через 7–8 лет напишут о «пионере-герое» в журнале «Огонек». Он отнекивался и жалел о том, что был «политнекорректен» в присутствии внука.

В 1990 г. Артур Владимирович познакомился с Борисом Николаевичем Ельциным. Это было драматическое время распада Советского Союза. Предстояли выборы главы государства. Претендентами были Зюганов, Жириновский и Ельцин. Сегодня, спустя 20 лет, нам есть, за что критиковать Ельцина, но стоит ли говорить, каков в тот момент был выбор деда. Это и привело к их знакомству и к тому, что Петровский включился в предвыборную кампанию в качестве доверенного лица будущего первого Президента России.

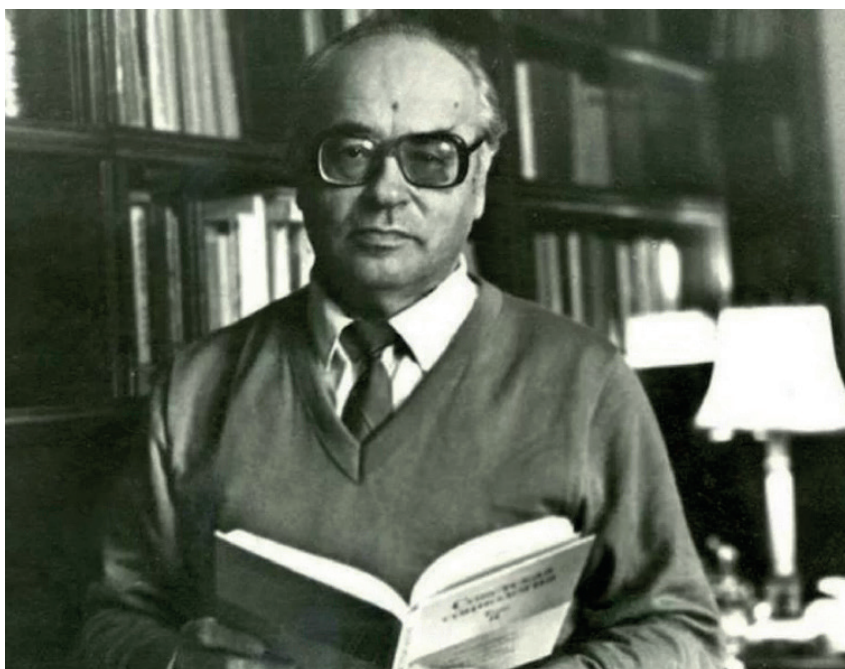
Исчезновение с карты мира СССР привело к тому, что советские общественные институты подверглись реорганизации. Это коснулось всех пяти государственных Академий: педагогической, медицинской, сельскохозяйственной, художественной и «большой» — Академии наук. Работа предстояла огромная, и возглавили ее самые крупные ученые страны. Так в 1991 году именно А.В. Петровский был назначен президентом-организатором Российской академии образования, а в 1992 году избран... президентом РАО.

В том же году в огромной квартире Петровских, в которой прошло мое детство, отмечалась моя свадьба. Дедушка был весел и гостеприимен. И я тогда не понимал, какую ношу он взвалил на себя. В свадебной круговерти я ещё не ощутил, как изменилась его жизнь в эти месяцы. Бог мой, сколько же он работал! Это был путь не только построения и созидания, но постоянных сражений с консервативной и агрессивной массой функционеров и бюрократов, которые достались ему в наследство от старой академии. Они окружали Петровского, то пряча злобу за улыбками, то не скрывая своих помыслов. Но, благо, были и настоящие друзья, те, кто поддерживал и не предавал. Среди них академики Н.Н. Нечаев, Э.Д. Днепров, Б.М. Бим-Бад. Их участие неопределимо. И он работал...

Его здоровье слабело. Многолетняя гипертоническая болезнь давала о себе знать все чаще, приступы стенокардии перестали быть редкостью. Кроме того, неумолимо надвигалась другая страшная беда: неуклонно усугублялась давнишняя глаукома. На деда опускалась слепота... В 1998 году он покинул кабинет Президента РАО. На выборах в первом туре остались два претендента: Петровский и Никандров. И случилось невероятное: поскольку победа первого казалась совершенно предопределенной, многие его сторонники, уверенные в закономерном исходе, просто... не пришли на второй тур, проходивший уже ближе к вечеру. Зато противники оказались прозорливее и остались...

С Петровским закончилась целая эпоха в Российской Академии Образования. Теперь на официальном сайте РАО об этом уникальном человеке не сказано ни слова. Ни одного слова! Даже в разделе «История РАО».

Последние годы его жизни были трудными. Дедушка видел всё хуже. С ним по-прежнему было невероятно интересно говорить. Он интересовался



всем, что происходило в отпочковавшихся семьях внуков. Он уже не знал, как выглядят его правнуки, но радовался их появлению в доме. Он сочинял для них сказки, писал стихи. Рядом всегда была Иветта Сергеевна, любимая Веточка, единственная любовь всей его жизни. Она теперь была его глазами, его руками, его поводырем. Долгими вечерами она читала ему книги и газеты.

Автор более чем четырехсот трудов, в том числе учебников, научных монографий, популярных книг, дедушка был ярким журналистом. Множество статей в ведущих журналах и газетах страны были опубликованы на протяжении жизни этого неравнодушного, любящего свою страну человека. Эти материалы были всегда актуальны, талантливо и остро написаны. Несмотря на слепоту, Артур Владимирович и теперь не мог прекратить заниматься научной и редакторской деятельностью. И он... писал книги, редактировал энциклопедии и словари. Как? На слух. Он сидел, закрыв глаза и сосредоточенно сдвинув брови, и слушал то, что читал ему помощник. И чутко ловил неточности и ляпы в тексте. Тут же на ходу надиктовывал целыми кусками главы новых учебников.

В ноябре 2006 г. он закончил редакторскую правку уникальной книги, которая подводила итог его жизни вообще и жизни в науке в частности. Он назвал ее «Психология и время». Рукопись ушла в издательство. И дедушка, напряженно работавший над ней несколько месяцев, будто выдохнул, расслабился. И... огромный инфаркт вкруговую охватил его изношенное сердце.

Становится тоскливо, когда я вспоминаю его в реанимации, куда меня пропустили «по благу». Наркотический препарат снял боль, и он спрашивал меня... о моем сыне Сашке. Он не видел тогда, при нашей последней встрече, как у меня наворачивались на глазах слёзы...

2 декабря 2006 г. Артура Владимировича Петровского не стало. Мне не хватает тебя. Нам не хватает тебя. Тем, кто ощутил на себе твоё влияние. Влияние, которое воспитывало нас, делало нас сильнее и богаче. Тем, кто, живя рядом с великим человеком, не замечали твоего величия и не удивлялись тому, как ты умудрялся совмещать колоссальную научную, общественную и организационную работу с каждодневной заботой о нас, заинтересованностью в нас, верой в нас. Спасибо тебе, мой родной...

Информация об авторах

Егоров Илья Вадимович, доктор медицинских наук, профессор заведующий кафедрой семейной терапии Института семейной интегративной медицины, главный редактор Нового терапевтического журнала NON NOCERE, ORCID: 0000-0001-5705-0349, e-mail: iegorov@mail.ru

Information about the authors

Ilya V. Egorov, MD, Professor, Head of the Department of Family Therapy at the Institute of Family Integrative Medicine, Editor-in-chief of the New Therapeutic journal NON NOCERE, ORCID: 0000-0001-5705-0349, e-mail: iegorov@mail.ru

Получена 18.06.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 18.06.2024

Accepted 19.06.2024

Век Петровского: психология и время. Встреча в Библиотеке имени К.Д. Ушинского

Для цитаты: Век Петровского: психология и время. Встреча в Библиотеке имени К.Д. Ушинского // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 109–123. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200211>

The Century of Arthur Petrovsky: Psychology and Time. Meeting at the Ushinsky Library

For citation: The Century of Arthur Petrovsky: Psychology and Time. Meeting at the Ushinsky Library. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 109–123. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200211>

14 мая 2024 г. в Библиотеке имени К.Д. Ушинского Российской академии образования состоялся Круглый стол, посвященный 100-летию со дня рождения А.В. Петровского. Встречу модерировал В.А. Петровский. С воспоминаниями об А.В. Петровском и размышлениями о его вкладе в психологию выступили М.И. Мелия, Н.Н. Нечаев, В.Т. Кудрявцев, Е.В. Щедрина, Д.А. Леонтьев, В.С. Собкин. Яркими эпизодами личных встреч с А.В. Петровским поделились М.В. Кларин, И.А. Петухова, Т. Ю. Базаров (в предварительно записанном видеointервью), члены семьи А.В. Петровского — Александра Петровская, Дмитрий Дзюбанов, Александр Добровский. По предложению редакции журнала «Культурно-историческая психология» ряд участников Круглого стола представили расширенные тексты своих выступлений, которые публикуются полностью, наряду с фрагментами остальных.

Организаторы Круглого стола выражают благодарность Виталию Юрьевичу Сурвилло, руководителю Информационного центра Библиотеки имени К.Д. Ушинского за идею встречи друзей и коллег в стенах Библиотеки в связи с юбилеем А.В. Петровского, содействие в ее проведении и развертывании уникальной книжной выставки, «Психология и время», приуроченной к этой дате.

Материал подготовил В.А. Петровский.

Редакция журнала «Культурно-историческая психология»

On May 14, 2024, the K.D. Ushinsky Library of the Russian Academy of Education hosted a Round Table devoted to the 100th anniversary of the birth of Arthur V. Petrovsky. The meeting was moderated by his son, V.A. Petrovsky. M.I. Melia, N.N. Nechaev, V.T. Kudryavtsev, E.V. Shchedrina, D.A. Leontiev, and V.S. Sobkin shared their memories about the scientist and his contribution to psychology. Vivid episodes of personal meetings with A.V. Petrovsky were shared by M.V. Clarin, I.A. Petukhova, T.Y. Bazarov (in a pre-recorded video interview), members of A.V. Petrovsky's family — Alexandra Petrovskaya, Dmitry Dzyubanov, Alexander Dobrovsky. The editors of the journal "Cultural-Historical Psychology" offered the participants of the Round Table to present extended texts of their speeches, which were published in full, along with fragments of other articles.

The organizers of the Round Table express their gratitude to Vitaly Survillo, Head of the Information Center of the K.D. Ushinsky Library, for the idea of the meeting of friends and colleagues on the occasion of A.V. Petrovsky's anniversary, for his assistance in its holding and deployment of a unique book exhibition, "Psychology and Time", dedicated to this date.

The material was prepared by V.A. Petrovsky.

Editorial Board of the journal "Cultural-Historical Psychology"



Открытие Круглого стола, посвященного 100-летию А.В. Петровского.
Фото с сайта Библиотеки имени К.Д. Ушинского

В.А. Петровский,
член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук, профессор,
научный руководитель Центра фундаментальной
и консультативной персонологии НИУ ВШЭ

В самом начале нашего разговора я, не без риска, позволяю себе произнести ученое слово, хорошо знакомое информированной части собрания. Это слово, при всей простоте его смысла, чарует своей загадочностью — «нарратив» (от лат. *narrare* — рассказывать, повествовать). Если совсем просто, нарративная психология исходит из того, что главное в личности — это то, что человек сам может о себе рассказать, упорядочивая свой опыт. Свод его собственных историй о себе самом. Говоря о нарративе, можно было бы и проявить *большую* щепетильность, но сейчас я хотел бы подчеркнуть другое: личность — не один нарратив, а, как минимум, два нарратива. Моя личность — это не только то, что я могу рассказать о себе, это еще и то, что может рассказать обо мне кто-то другой (другие). В терминах нашей с Петровским теории, личность — это единство *в себе и для себя* бытия человека и — его бытия *в другом и для другого*.

В сотнях книг написанных и переизданных А.В. Петровским можно найти примеры множества нарративов от первого лица: практически все его тексты пристрастны, написаны именно так...

Одна из книг называется «Откровенно говоря» (она есть на выставке). Но нас сегодня объединяет желание и возможность объединить здесь множество нарративов — повествований с позиции «значимых других». Кто-то из них не мог быть сегодня с нами, кто-то уже никогда не сможет... И тем не менее, все они с нами: живущие в нас и живущие рядом с нами.

Планируя эту встречу, инициатива которой принадлежит В.Ю. Сурмило (что я еще раз хотел бы подчеркнуть!), мы, с Мариной Владимировной Бороденко-Петровской, подготовили много вопросов к

участникам встречи — будь то встречи оффлайн или онлайн. Но потом нам подумалось: наша большая аудитория вполне готова к импровизации, и мы не стали озадачивать будущих участников какими-либо вопросами. Приглашение к разговору получили те, кто поздравил нашу семью и коллег (т. е. нашу Большую семью) с Днем рождения Артура Владимировича.



Фото из семейного архива

Встреча в Библиотеке еще не закончилась, но люди, желающие сказать пару слов о Петровском, писали для нас в Сети, а потом — некоторые коллеги — в «Психологическую газету» (редакция дала «добро» на публикацию откликов в журнале «Культурно-историческая психология»; будем отмечать выдержки из Психологической газеты аббревиатурой «ПГ»).

Особый respect Владимиру Товиевичу Кудрявцеву, который был главным инициатором и душой проекта «100-летие Петровского в “Культурно-исторической психологии”».

Н.Н. Нечаев,

действительный член РАО,
доктор психологических наук, профессор кафедры
ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология
детства» МГППУ

С А.В. Петровским я впервые познакомился в начале 70-х годов на этапе моего становления как молодого кандидата наук.

Начну с предыстории. Я заканчивал аспирантуру факультета психологии МГУ, руководителем моей кандидатской диссертации был П.Я. Гальперин, и у меня была спорная защита. По правилам того времени автореферат мог печататься лишь после того, как оппонент даст на работу положительный отзыв. В моем случае оппонент непосредственно перед защитой переменил свое мнение с вполне позитивного на негативное: автореферат уже был напечатан, но ожидался скандал. Дело в том, что первый оппонент, доктор наук профессор Л.Н. Ланда, известный в то время как специалист по алгоритмизации обучения, которому работа понравилась, дал положительное заключение. Но затем нашел в ней критику в свой адрес, которая там действительно была. Я на нескольких страницах показывал, что формальный подход, на котором базировалась его концепция организации учебного материала, подчас не отвечает его содержанию.

Гальперин предложил снять работу с защиты, но я считал себя правым и отказался. Защита была неординарной: известная всем 51 аудитория на факультете психологии МГУ была полностью забита народом, так как все ожидали скандала. Оппонент выступил, прозвучали аргументы «против» присуждения мне степени, но я тоже подготовился и высказал контраргументы. И когда А.Р. Лурия, который вел защиту, спросил у Ланды, удовлетворен ли он моим ответом, и тот ответил отрицательно, вновь сделав еще одно достаточно резкое выступление, я тоже ответил, заслужив аплодисменты аудитории. В результате Ланда, хлопнув дверью, удалился из аудитории. Вероятно, он был возмущен не только моими ответами, в которых я показал, что он не понял сути моих положений, вынесенных на защиту, но и реакцией публики, которая мне аплодировала. После выступления других оппонентов развернулась дискуссия, где выступали известные ученые, например В.В. Давыдов, который выступил с поддержкой моей позиции, отчетливо направленной против Ланды.

Очевидно, все эти факторы собрались воедино, и из 27 членов так называемого большого совета 22 человека проголосовали «за», но пятеро проголосовали «против». Эти голоса «против» имели значение для ВАКа, и мне пришлось довольно долго ждать утверждения результатов защиты.

Именно на этом этапе началось мое знакомство с А.В. Петровском — он в это время был председателем экспертного совета ВАКа по педагогике и психологии. Мне посоветовали с ним переговорить, и вскоре я, действительно случайно, встретил его в библиотеке факультета психологии. Я представился, и он спокойно сказал: «Да, я знаю вашу диссертацию. Не беспокойтесь. Все будет хорошо». У него была ровная, спокойная манера говорить, он производил впечатление надежности.

Так и произошло. Мою работу отправили на дополнительный отзыв в Ленинград, проф. Ю.Н. Кулюткину, специалисту по психологии образования взрослых, чему была посвящена большая часть моего исследования. После его положительного отзыва мне, в начале июля 1973 г., наконец присудили ученую степень кандидата психологических наук, хотя для этого понадобился целый год и один месяц.

Я был признателен Артуру Владимировичу и при следующей незапланированной встрече его поблагодарил, на что получил ответ, что это было решение Экспертного совета, которое поддержал ВАК, а он лишь выполнял свой долг — обеспечить объективную оценку выполненного мной исследования.

В течение ряда последующих лет мы не встречались за исключением моего участия в семинарах, конференциях и др., где я имел возможность слушать выступления А.В. Петровского. Так, помню его диспут с Д.Б. Элькониным, в Большой психологической аудитории Института психологии, на тему «Развитие психики или «психологическое развитие» — своего рода терминологический спор, где он выступал в той же ровной, корректной манере уважения к другому участнику.

Осенью 1982 г. мне позвонил А.И. Подольский, мой друг со студенческих лет, теперь профессор. Он сообщил, что в МГУ на Факультете повышения квалификации преподавателей, точнее на кафедре педагогики и психологии этого факультета, которую возглавлял А.В. Петровский, есть вакансия доцента. Я знал, что обычно вакансии открывались в расчете на уже известного кандидата, и я раздумывал, стоит ли мне что-то предпринимать. К этому времени я уже восемь лет работал доцентом в МААрхИ — Московском архитектурном институте, в системе повышения квалификации преподавателей архитектуры. Это была интересная работа, интересный материал, на котором я делал экспериментальную часть моей будущей докторской диссертации, посвященной анализу творчества архитектора и особенностям организации учебных форм архитектурного проектирования. К тому времени основная часть работы уже была закончена.

И я решился позвонить. Я услышал знакомый спокойный голос Артура Владимировича, который, с некоторой паузой, связанной с тем, что мой звонок был, по-видимому, для него неожиданностью, как бы

размышляя вслух, сказал: «Да, пожалуй, вакансия есть». Как я понял, он принял для себя какое-то важное решение, так как предложил мне приехать к нему на кафедру в МГУ. Артур Владимирович познакомил меня с деканом факультета повышения квалификации и предложил прочесть лекцию для слушателей, например, по психологии памяти. Я прочитал лекцию, на которой присутствовали и сам Петровский, и декан факультета И.В. Ракобольская, бывший начальник штаба женского полка ночных бомбардировщиков, а теперь доктор физмат наук и профессор. Я читал в свойственной мне манере живого общения с аудиторией. Лекция понравилась и слушателям, и Ракобольской, и самому Петровскому, который одобрил и манеру и проблемный характер, хотя при этом очень спокойно указал на небольшую ошибку — терминологический «прокол», связанный с латынью.

Так я был принят в штат кафедры психологии, педагогики и методики преподавания в высшей школе, возглавляемой А.В. Петровским, который в результате стал моим руководителем.

Через факультет повышения квалификации, преподаванием на котором различных психолого-педагогических курсов занималась кафедра, в год проходили тысячи преподавателей со всей страны в составе нескольких потоков. В то время А.В. Петровский возглавлял еще и лабораторию в Институте общей и педагогической психологии, на кафедре он появлялся не так часто, но уверенно руководил ею, вникая во все аспекты ее деятельности. Его заместителем по кафедре была Г.А. Китайгородская, известная в то время благодаря интересу многих к интенсивным методам изучения иностранных языков по методу Лозанова. После посещения пары занятий я воспринимал ее методики как некое шаманство, которое выступало как зубрежка, но в определенных театрализованных ситуациях. (Тебе дают роль, и ты

должен одну и ту же клишированную фразу повторять в разных обстоятельствах, скажем, знакомясь с разными людьми). Язык смешался в практику общения, но в убогих формах, которые при этом не дают возможности осознания самих языковых структур.

При этом Г.А. Китайгородская действительно плохо вела дела по организации работы кафедры: при большой лекционной нагрузке преподавателей возникали проблемы с сеткой часов, порой дело доходило до срывов учебных занятий из-за плохо продуманного расписания и т. п. Все это вело к определенному напряжению. Говоря о работе кафедры, стоит добавить, что я тогда был единственным преподавателем, у которого, благодаря предыдущей работе, был подготовлен и «обкатан» комплексный курс «Основы педагогики и психологии высшей школы». В этом смысле у меня была пальма первенства; другие преподаватели читали более узконаправленные курсы, в основном по педагогике. Очевидно, взвесив все это, Петровский решил сменить своего заместителя, от которого зависела вся непосредственная каждодневная работа кафедры и предложил эту должность мне.

Я неплохо справлялся с оперативной работой кафедры, и у нас с Артуром Владимировичем установились хорошие товарищеские отношения, конечно, с поправкой на различие позиций старшего и младшего. В течение нескольких лет работа шла достаточно ровно. За это время мне удалось, поддерживая в нормальном состоянии работу кафедры, подготовить материал своей докторской диссертации.

Однако постепенно стало появляться определенное напряжение в моих отношениях с заведующим кафедрой. Так, с его стороны была просьба уменьшить нагрузку одной из коллег в связи с подготовкой ею кандидатской диссертации. Это предполагало перераспределение нагрузки, и мне казалось, что это несправедливо. После моего обращения с этой проблемой к



С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, Н.Н. Нечаев, А.В. Петровский на Совете по проблемам высшей школы (МГУ, 1987). Фото из архива Н.Н. Нечаева

А.В. Петровскому он как будто бы согласился с моими доводами, но я почувствовал, что он недоволен тем, что я не нашел ответа на его личную просьбу. Я не хотел, чтобы напряжение нарастало и чтобы в конечном итоге наши отношения испортились. Я попросил предоставить мне творческий отпуск для завершения докторской диссертации. Отпуск был мне предоставлен, и на время моего отсутствия обязанности заместителя заведующего кафедрой начал исполнять А.К. Ерофеев, бывший аспирант Петровского, работавший ассистентом на кафедре. По завершении творческого отпуска я вернулся на кафедру рядовым доцентом, так как место заместителя заведующего было уже занято.

Артур Владимирович поддерживал мое стремление выйти на защиту докторской диссертации, он организовал обсуждение на кафедре. Опять было много народу: и мои слушатели с ФПК, и знающие меня коллеги с факультета психологии, и известные профессора. Эта предзащита прошла очень хорошо, и 2 октября 1987 г. на факультете психологии я успешно защитил докторскую диссертацию. Я хорошо помню эту дату, ведь это день рождения моего Учителя П.Я. Гальперина. К сожалению, по состоянию здоровья он не смог прийти сам, но Л.И. Айдарова, одна из его учениц более старшего поколения, которая была у него утром в этот день, передала слова Петра Яковлевича в своем выступлении на защите: «Сегодня для меня очень важный день: Коля защищает докторскую диссертацию — это большой подарок мне к 85-тилетию».

Итак, я вернулся на кафедру, как и прежде — на должность доцента. В это время в системе образования начинались перемены и события, связанные с горбачевской перестройкой. Мне предложили перейти в Институт проблем высшей школы на должность заместителя директора: в новых условиях это был важный институт в системе Министерства образования. Я принял предложение и ушел с кафедры спокойно, без всякого выяснения отношений с заве-

дующим кафедрой, хотя некоторый холодок в наших отношениях все-таки остался.

25 марта 1988 г. скончался мой Учитель Петр Яковлевич Гальперин. Я был на панихиде в Доме культуры МГУ на Моховой — строении, которому теперь вернули статус церкви святой Татианы — и выступал там, прежде всего, как один из ближайших учеников Петра Яковлевича. Но после панихиды ко мне неожиданно подошел Артур Владимирович и сказал: «Я хотел бы перед вами извиниться». Я удивился: «За что?» «Я был неправ», — сказал Петровский. И дальше я услышал слова, а, по сути, мудрость, которую хорошо помню с тех пор: «*Опирайтесь только на то, что сопротивляется*».

Позже я узнал, что он тоже ушел с кафедры: так как там возникла ситуация, при которой он не захотел больше там работать.

И опять прошло несколько лет. Работая в НИИВШ, я, в частности, возглавлял группу, разрабатывавшую Концепцию непрерывного образования. Одновременно другой коллектив, известный как ВНИК «Школа» — разрабатывал проекты, связанные со средним образованием. Его научным руководителем был А.В. Петровский, и, решая соответствующие задачи, мы с Артуром Владимировичем несколько раз пересекались. В ходе этой работы и нашего взаимодействия обсуждались многие идеи, прогрессивные для того времени. У нас установились теплые отношения, хотя мы непосредственно встречались нечасто.

После известного Всесоюзного съезда работников народного образования Г.А. Ягодин пригласил меня на работу в созданный на основе решений этого съезда Госкомитет по народному образованию, в котором он стал председателем, возглавить Главное учебно-методическое управление по общему среднему образованию. Контакты с А.В. Петровским были редкие, в основном по его инициативе в виде обще-



Н.Н. Нечаев, В.К. Ерофеев, А.В. Петровский на совещании в МГУ (1987). Фото из архива Н.Н. Нечаева

ния по телефону на интересующие нас обоих темы совершенствования образования в стране.

В конце 1991 г. произошли события, после которых вместе с СССР были ликвидированы управленческие структуры союзного уровня. 5 декабря 1991 г. я получил уведомление о том, что 5 февраля 1992 г. я буду освобожден от работы, и, хотя новый министр образования России Э. Днепрова предлагал мне должность одного из своих заместителей, я отказался. Я знал, что он, как бывший офицер, стремится установить в руководимом им Министерстве систему однозначного подчинения, что мне совсем не близко. Кроме того, я хотел сделать паузу в своем «управленческом» развитии и подумать над научными проблемами. Это время «бури и натиска» было сложным для многих, но тогда я занимался тем, что пристраивал на работу своих бывших сотрудников — до этого у нас сложилась неплохая команда.

Но я не успел почувствовать себя не у дел. В январе 1992 г. мне позвонил Артур Владимирович с неожиданными для меня новостями. Как оказалось, его назначили президентом-организатором Российской академии образования (РАО), в которую должна была быть реорганизована Академия педагогических наук СССР. И он предложил мне работать вместе с ним в должности Главного ученого секретаря Президиума РАО. Я, конечно, согласился. Поэтому начало моей новой работы день в день совпало с официальным завершением прежней работы. Начинался новый период жизни, почти 6-летний период нашей совместной работы. При этом я понимал свои задачи достаточно широко и убедил Петровского в необходимости расширения круга обязанностей и, соответственно, изменения формулировки своей должности: не «Главный ученый секретарь Президиума РАО», т. е. человек, который готовит заседания Президиума, обеспечивая его необходимыми материалами, а «Главный ученый секретарь РАО» — человек, организующий текущую деятельность Академии.

После избрания мы начали активно работать. В ходе этого почти шестилетнего срока мы научились тесно взаимодействовать. Были разные ситуации, которые только подтверждали, что наши товарищеские отношения прошли проверку временем, став, скорее, даже дружескими отношениями, с учетом того, что Артур Владимирович всегда был старшим и мудрым руководителем, а я всегда был молодым и увлекающимся его помощником. Он всячески поддерживал инициативы, выдвигаемые мною, обсуждал со мной свои идеи, касающиеся работы Академии.

Однако ситуация в Президиуме была не столь проста. В Академии начались закулисные интриги. В целях «захвата власти» стали, что называется, копать под Петровского, организовывались гнусные акции, клеветнические письма. Особенно недруги активизировались перед очередными выборами, некоторые из них, чтобы «добраться» до Петровского, начинали с меня. Петровский как-то сказал мне, что у него даже появился своего рода тест на подлость: когда он видит письмо с обвинениями (ложными) против меня, он понимал, что вручивший его человек — подлец.

Вот один из примеров порядочности и принципиальности Артура Владимировича. Еще во времена Советского Союза на Петровского, который тогда заведовал лабораторией в Институте общей и педагогической психологии, в ЦК КПСС начали поступать анонимки, в которых их автор обвинял Петровского в том, что он якобы препятствует продвижению молодых ученых. А.В. Петровский попросил отдать ему это письмо для того, чтобы он смог разобраться в ситуации и подготовить ответ. Каково же было его удивление, когда он уже дома, посмотрев внимательно на машинопись этого письма, увидел знакомый ему шрифт и понял, что эту анонимку писал никто иной, как Роберт Вайсман, известный сейчас как Роберт Немов, сотрудник его лаборатории и его



Прием в Президиуме РАО (1993). Слева направо: Н.Н. Нечаев, А.В. Петровский, В.В. Давыдов, патриарх Алексий II.
Фото из архива Н.Н. Нечаева

докторант, который после защиты своей диссертации с помощью анонимок хотел дискредитировать А.В. Петровского, чтобы вместо него стать заведующим лабораторией.

Петровский просто отказался с ним работать, и ему пришлось уйти из лаборатории.

Однако эта история получила продолжение: Роберт Немов записался на прием к Президенту по личному вопросу. Артур Владимирович решил выслушать своего бывшего сотрудника, но, помня его поступок, он попросил меня присутствовать при их разговоре в качестве свидетеля. В ходе этой встречи выяснилось, что Немов хотел обсудить возможность своей баллотировки в члены-корреспонденты РАО. Я помню, что Немов, нисколько не смущаясь, изложил свою просьбу. При этом ему хватило наглости произнести слова, поразившие нас обоих. Он сказал Петровскому: «Да, у нас были трения, но я вас прощаю». Трудно сказать, чего в них больше, бессовестности или неадекватности, но это было так неожиданно, что Петровский засмеялся.

Хочу привести еще один более серьезный сюжет, который сам Петровский описал в своих воспоминаниях. Во время событий 1993 года один из депутатов, бывший директор школы, приехал к нему и жестко настаивал, чтобы Артур Владимирович как Президент РАО подписал политический документ — письмо в поддержку Руцкого. Петровский отказался подписывать, а я со своей стороны начал задавать вопросы этому парламентарю: на каком основании Вы к нам приехали? Где Ваш «мандат»? Кто Вас послал? Где бумаги, подтверждающие это? И т. п. В конечном итоге «посыльный» вынужден был с позором удалиться.

Стоит добавить, что Петровский поблагодарил меня не только за находчивость, но и за то, что я сумел выступить как грамотный юрист. В этом мне помогли исследования, связанные с моей кандидатской диссертацией, где затрагивалась одна из важных сфер права. Петровский это помнил и не раз советовался со мной по поводу тех или иных юридических коллизий, возникающих в деятельности Академии.

Представляется, что этот эпизод, с одной стороны, демонстрирует твердость и принципиальность Артура Владимировича Петровского, а с другой стороны — взаимопонимание, которое установилось между нами за почти 12-летний период нашей тесной совместной работы и в МГУ, и в Академии.

Подытоживая сказанное, я могу сказать, что все эти годы общения с А.В. Петровским очень много мне дали, потому что Артур Владимирович не просто выдающийся теоретик психологии, но прежде всего, был очень мудрым человеком, тонко понимавшим многие проблемы и действовавшим так, чтобы примирить, а не продлевать конфликт. Я многому у него научился и за многое ему благодарен.

М.И. Мелия,

кандидат психологических наук,
профессор НИУ ВШЭ, автор популярных книг
и статей по проблемам психологии бизнеса,
коучинга, воспитания детей,
предприниматель

Я расскажу, как я познакомилась с Артуром Владимировичем. Это было что-то фантастическое. У меня была полностью готовая диссертация, посвященная спортивным командам, я чувствовала, что необходимо еще что-то... В библиотеке вдруг встретилась с разработками А.В. и почувствовала: «Вот оно!». Действовала безотлагательно. Траектория: психологический институт (там неприсутственный день), потом — сразу АПН¹ (там идет заседание), подстрожила А.В... Первая встреча — мгновенное взаимопонимание. Суть стратометрической концепции Петровского, трактовку специфики деятельности, опосредующей отношения в коллективе, понимание ключевой роли концепции в интерпретации феноменов органично восприняла как практик. Для меня Артур Владимирович — это не просто воспоминание, это моя работа сейчас, это то, что я делаю, и то, что делает моя компания; это то, что делает мою компанию эффективной.

Вспоминаю о семейном круге Петровского, о теплоте общения в семье, об Иветте Сергеевне Петровской, о домочадцах.



Артур Владимирович и Иветта Сергеевна Петровские.
Фото и семейного архива

¹ Академия педагогических наук СССР. — Прим. ред.

В своей последней книге «Метод Марины Мелия»², в главе «Великие психологи-коучи (из рабочих конспектов)», я пишу о том, что дали нам Адлер, Юнг, Фромм, Франкл, Роджерс; и, конечно, здесь же — об А.В. Петровском, о его трехфакторной модели «Значимого другого».

В коучинге необходимым образом переплетаются референтность, эмоциональная привлекательность и власть авторитета (не путать с авторитетом власти!). Не только коуч должен быть значимым другом для клиента (в этих трех ипостасях), но и клиент должен быть значимым другом для коуча.

В.Т. Кудрявцев,

доктор психологических наук,
профессор Дирекции образовательных программ
МГПУ, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-
историческая психология детства» МГППУ,
заместитель главного редактора журнала
«Культурно-историческая психология»

Есть такие люди, с которыми хочешь разделить день рождения, такие люди, с которыми срастаешься, сродняешься на всю жизнь. В этом кругу хочу поздравить всех с *нашим* днем рождения — столетием Артура Владимировича Петровского.

10 лет назад, когда отмечалось его 90-летие, Вадим Артурович Петровский заметил, — и меня поразила эта мысль! — что отец *молодеет* в нем. Это еще и к тому, о чем написал год назад Вадим в журнале «Культурно-историческая психология» в своей статье о «трансвитальности»³: идеальная представленность, отраженная субъектность рано или поздно должны перерасти в трансвитальность.

Комментарий В.А. Петровского: *Мне кажется, что этот эпизод (отец «молодеет в тебе») мог повлиять на возникновение концепции трансвитальности. Никогда не осознавал этого, Володя, но это очень интересный и неожиданный для меня поворот!*

Его концепция трансубъектности как персонализации через идеальные вклады одних людей в других, над которой они работали и вместе с отцом, уже давно заняла свое место в психологии личности. Но не получается ли здесь, что личность другие люди растаскивают на эти «вклады»? Вадим с самого начала предусмотрел это, подчеркнув, что отраженная субъектность невозможна без возвращенной. И личность вновь собирается вместе — в мире других.

Солнце отдает свою лучистую энергию планетам. Но много ли получает взамен? Земная жизнь — то единственное (из известного нам), что возвращает энергию, превращая энергетические затраты Солнца в активную форму функционирования. Но это

ничтожно мало! Так почти впустую «трудятся» все звезды. При неизбежной энтропии, когда их мощная энергия рассеивается без отдачи в космическом безмолвии. Второе начало термодинамики — приговор Вселенной, который означает безальтернативность исхода — ее тепловую смерть. Но за гранью «физики» альтернатива есть — она в природе разума, жизни разумных существ, в исторической перспективе человечества. Это сюжет ранней рукописи Э.В. Ильенкова. — В этом году тоже отмечается его столетие — «Космология духа»⁴.

А что если мы уподобим Солнцу человеческую личность? Вадим Петровский, по сути, нашел у нее *душу*, как водится, бессмертную, уже при жизни. Но сделал это не в тумане религиозно-мистических метафор, что достаточно просто, а на территории объективной науки.

И вот вывод Вадима Петровского (из другой статьи 2023 года):

«...Если люди не улавливают... “возрастающую в них силу жизни” (это слова Льва Толстого. — В.К.), тех, кто умер — близких, которые будто покинули их? Какие смыслы им подсказывает покидающие их близкие. Этот вопрос уместен в условиях консультирования. Вас покинули близкие, но они стали Вам еще ближе! — Почувствуйте это! Они живут в Вас, разрешите им жить в Вас, не слушайте тех, кто советует распрощаться, как учат некоторые мои коллеги, транзакционные аналитики! Что бы ушедшие сказали Вам сейчас, если бы увидели, как Вы убиваетесь — убиваете! — свою жизнь, не позволяя себе жить “в память об умершем”. И если удастся в условиях сеанса “озвучить” голоса близких, которые, уйдя, стали еще ближе, то в этом случае раскрываются новые ресурсы жизни, появляются важные опоры, новые стимулы...

Но подлинное земное бессмертие, “трансвитальность”, подразумевает нечто большее, чем живая, деятельная память о них в тех, кто остался. Важно, чтобы уходившие от нас знали, чувствовали, что они останутся в нас. *Может быть, в детском возрасте такой образ земного бессмертия возможен на уровне чувств, а не только рационального предвосхищения? Может быть, есть сензитивные периоды для формирования этого предвосхищения?* Есть, конечно, религия, вера в Бога. Но в этом больше понимают мои коллеги. Думаю, они не обойдут этот вопрос стороной (курсив мой. — В.К.)»⁵.

Это знание-чувство — *от души*, которую здесь не переименуешь в «психику». И оно относится не к смерти, а к утверждению себя, своего бессмертия, своей трансвитальности в земной жизни. Возможно и очень вероятно — с детства! Это новое неизведанное поле для детской психологии. «Бог не есть Бог мертвых, но живых, ибо у Него все живы. Бог не есть

² Метод Марины Мелия. Как усилить свою силу. М.: Бомбора, 2022.

³ Петровский В.А. Трансвитальное Я»: опыт персонологии // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3.

⁴ См.: Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.

⁵ В.А. Петровский. Я емь. Трансвитальные смыслы (первый сезон) [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 2023. 10.07. URL: <https://psy.su/feed/11400/>

Бог несуществующих и совершенно уничтожившихся, которые никогда уже не воскреснут, но Бог живых» — это толкования Евангелия от Матфея в «Троицких листках» 19 века.

Артур Владимирович был и остается для нас человеком-солнцем, а нам, претендентам на статус «мыслящего тростника», еще перерабатывать и перерабатывать его «лучистую энергию». Еще молодеть и молодеть вместе с ним! К счастью, мы «учились на одних букварях» — «учебниках Петровского». А главный учебник — его жизнь и ее нравственные уроки, о которых прекрасно говорил сегодня Николай Николаевич Нечаев. Я тоже вспомнил об одном.

Как-то Артуру Владимировичу позвонили на «вертушку» с какой-то «самой верхушки». Не упомяну, откуда и кто. Просили подобрать кандидатуру для руководства выполнением важного государственного задания. Артур Владимирович, не задумываясь, назвал имя известного ученого. И тут «вертушка» возмутилась, почти раскалилась:

— Так это же неуправляемый человек!

— *Кем* не управляемый? — спокойно переспросил Артур Владимирович. Знающие припомнят, представят себе его неповторимую интонацию, с которой он мог произнести эти слова.

Больше у «вертушки» вопросов не было.

И еще два эпизода личного характера.

Через два-три месяца после моего рождения мой отец Товий Васильевич Кудрявцев отправился в свою первую зарубежную командировку — в Болгарию вместе со своим другом Артуром Владимировичем Петровским. Начало 60-х — эпоха неожиданного возникновения разных дефицитов: в одночасье исчезали то хлеб, то детские вещи на фоне космических

прорывов страны. И меня угораздило родиться в самый разгар дефицита пеленок-распашонок.

И вот в Пловдиве помочь отцу решить мою (общесоюзную) проблему вызвался опытный папа двух детей А.В. Петровский. По рекомендациям Артура Владимировича, с его слов и при его направляющем участии в шопинге меня удалось полностью укомплектовать вещами первой необходимости для жизни в человеческом мире. Оказалось, что ребенку надо подкупить еще и то, и это. Естественно, я тогда еще не знал его, а он знал только обо мне. Но жизненная связь между нами установилась — через болгарские распашонки, заботливо подобранные Артуром Владимировичем, которые стали для меня счастливыми. Можно сказать, я заново родился в них.

Удивительная история межпоколенных семейных дружб длиной почти в 70 лет не сразу, но обростала новыми друзьями, дорогими людьми, без которых моя жизнь была бы не совсем моей. Товий Васильевич и Артур Владимирович. Я и Вадим. А еще граждане моего сердца из той же семьи — Катя Щедрина, Леся Петровская, Марина Бороденко.

И о нашей последней встрече.

Начало «нулевых», май. Академик-секретарь Отделения возрастной физиологии и психологии Российской академии образования А.В. Петровский приехал познакомиться с работой Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО, которым руководил я. Это день запомнился мне одним из самых солнечных в 21 веке. Иду провожать Артура Владимировича к машине. Перед распахнутой дверцей обнимаемся, и он вдруг говорит: «Володя, а давайте поцелуемся». Артур Владимирович, будучи у нас в гостях на Преображенке, даже



Круглый стол, посвященный 100-летию А.В. Петровского.
Фото с сайта Библиотеки имени К.Д. Ушинского

когда я учился в старших классах, называл меня на «Вы». Я потом спрашивал, почему, а он отвечал: «Вы и тогда были очень серьезным юношей». Воспитывал мое самосознание — чтобы помнил, как себя держать не перед кем-то, а перед самим собой...

Мы поцеловались. И тут я ловлю себя на том, что прижимаю к себе это человеческое солнце, как ребенка, которого не хочется отпускать. Или прижимаюсь к нему, как ребенок к отцу (папы тогда уже не было в живых, как и моего учителя В.В. Давыдова, ставшего мне вторым отцом⁶). Все во мне сопротивляется тому, чтобы служебный автомобиль унес его куда-то от меня и прижимаю (прижимаюсь) еще крепче. Тогда не знал, что он уедет навсегда. Нет, еще прошло несколько лет. Мы время от времени созванивались, я, конечно, все собирался навестить, полагая: кто-кто, а он, с чьей руки меня одели в человеческие одежды, чьими руками были написаны первые золотые страницы психологии, которые я прочитал, — он уж точно навсегда! Можно подумать: мы навсегда. Поэтому не торопимся навестить. Поговорить, договорить. «Не договорили!» — помните у Левитанского? И даже просто сказать. Когда уже договорить не с кем.



Подросток Артур Петровский крутит «Солнышко» на турнике. Фото из семейного архива

Но я договариваю с Артуром Владимировичем, говоря с Вадимом Артуровичем. А это и есть то, что предохраняет нас, оставшихся, от личностного старения и умирания заживо. Наши родители и учителя, продолжаясь в нас, до сих пор заботятся о продлении нашей жизни. И я чувствую Артура Владимировича в Вадиме — молодого, заботливого, нежного. Каким он и был в земной жизни.

Из «счастливой рубашки» Петровского, как из гоголевской шинели, во многом вышла наша психология. Включая тех, кто лишь примерил ее на себя. Школа А.В. Петровского шире огромного круга его сотрудников, учеников и последователей.

А он остался в моих объятиях, в нашем поцелуе у дверей машины — не прощальном, а с уверенностью в том, что будут новые встречи.

Объятия не остыли. А главная встреча продолжается. Ее имя — жизнь.

А.Г. Асмолов,
академик РАО,
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии личности
факультета психологии МГУ имени
М.В. Ломоносова, директор Школы антропологии
будущего Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ,
научный руководитель Московского института
психоанализа

А.В. Петровский — одна из самых загадочных и талантливых фигур в нашей психологии. У каждого человека есть тайна творчества. Чем же отличается тайна творчества Артура Владимировича? Тайна творчества А.В. Петровского — сочетание уникальной энциклопедичности и блистательного литературного таланта. Я не сделаю большой ошибки, если скажу, что А.В. Петровский был одним из блистательных мастеров слова в психологической науке, а не только академическим исследователем. Он был популяризатором науки, и одновременно его концепция составляет методологию современной психологии личности и социальной психологии.

Почему я об этом говорю? Я говорю об этом потому, что в моей жизни мне посчастливилось быть тем человеком, который немало общался с Артуром Владимировичем Петровским и его семьей. Еще на

⁶ Василий Васильевич и Артур Владимирович разошлись в той напряженной ситуации с Академией, о которой рассказывал Н.Н. Нечаев. Хотя более точным словом будет не «расхождение», а «разлад», ситуативный разлад, но от этого не легче. Я бы сказал: их «разошли». А они поддались — в каждом из них временами проступало что-то от подростка, как часто бывает с личностями такого калибра. Порой это выглядело трогательно, но тут оказалось драматично. В лице психологии проиграла наука в Академии. Эти «политические» интриги не Петровским и Давыдовым затеяны в далеком прошлом, а психологии для развития не нужны «академии» и прочие институты. Нужны идеи Петровского и Давыдова и те, кто их способен подхватить, чтобы передать дальше с приращениями и расширениями. Все. Главная драма в том, что те далекие события не могли не ускорить ухода двух великих психологов и замечательных людей. Спустя несколько лет, когда В.В. Давыдова уже не было, Артур Владимирович с великодушной доверительностью признался мне: «А, все-таки, Володя, зря мы тогда разошлись с Василием Васильевичем!» Но я-то знал: чуть ли не единственным человеком из «первых лиц психологии», который регулярно звонил Давыдову, когда того исключили из партии в 80-х и все старались открититься от «порочащих» связей с ним (один из его учеников, ушедший в политическую журналистику публично бил себя в грудь и сокрушался: мне еще долго придется смывать этот грех!), был Артур Владимирович. Василий Васильевич это очень ценил, о чем я и позволил себе напомнить Артуру Владимировичу.

факультете психологии я обрел не просто друга, а брата по мышлению — Вадима Петровского. Тем самым волей-неволей оказался фактически в семье А.В. Петровского. Можно взглянуть на многие из моих работ, в том числе на «Психологию личности»⁷, где немало страниц уделено теории деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В. Петровского, а также разработанной А.В. Петровским совместно с В.А. Петровским теории персонализации, теории личностных вкладов как одной из ярких страниц в понимании психологии личности, утверждающей, что личность — это всегда инобытие в другом человеке. Во мне живет инобытие, следы и А.В. Петровского, и моего друга Вадима Петровского. Благодаря им я чувствую себя сильнее, когда обсуждаю многие исследования и идеи психологии. А.В. Петровский обладал ярчайшим юмором.

До сих пор помню знаменательное событие, когда в далекие 1980-е годы А.В. Петровского пригласили в журнал «Вопросы философии» обсудить, что же такое психология личности, и провести круглый стол по психологии личности. Во главе этого стола были асакалы философии СССР, такие как академик И.Т. Фролов, многие другие известные исследователи, такие как А.Г. Спиркин, автор теории сознания в марксистских контекстах. Не буду перечислять всех. Артур Владимирович волновался, готовился к этому совещанию и принял следующее решение. Он сказал: «Я не буду выступать один», — и предложил уважаемому коллективу «Вопросов философии», что будет выступать по русскому обычаю — «на троих». В середине сидел А.В. Петровский, по другую сторону сидел Вадим Петровский, по третью сторону сидел я. Мы были юны, но ощущали всю силу Артура Владимировича и одновременно вихрь ревнивых вопросов, которые задавали философы, часто с партийных высот, иронически поглядывая на становящуюся науку психологию. Что же произошло? Жаль, у меня нет

стенограммы этого круглого стола. Артур Владимирович искрометно отвечал на многие вопросы, касающиеся развития личности. Предложенная им своеобразная талантливая периодизация развития личности дополняла и трансформировала теорию периодизации развития ребенка Д.Б. Эльконина. Были и другие вопросы. Но я не про это. Сегодня мне вспоминается, что когда Артур Владимирович видел те вопросы, в которых проводили исследования как ученики А.Н. Леонтьева Вадим Петровский и я — а Вадим Петровский тогда разрабатывал уникальную теорию психологии активности в своей диссертации, посвященной феномену риска, я же работал над психологией диалога, установки и деятельности, — когда вопросы так или иначе касались этого поля проблем, Артур Владимирович мягко говорил: «Мне кажется, на этот вопрос сумеет ответить Вадим Петровский... На этот вопрос — Александр Асмолов». И был диалог. И одновременно — диалог поколений.

Когда же философы в буквальном смысле слова аплодировали Артуру Владимировичу, он вспомнил пушкинскую мудрость, он сказал: «Я открою вам секрет, свою тайну, — и лукавая, добрая улыбка высветилась на лице, — эта тайна заключается в том, что сегодня я был как человек-диалог со своими близкими по мысли исследователями. На ваших глазах демонстрировалась полифония сознаний, по М.М. Бахтину. А также, как говорилось в одной из замечательных сказок А.С. Пушкина, вы, «прежде чем мне задавать вопросы, лучше догоните моих меньших братьев». Раздался веселый смех.

Я привел этот пример, чтобы показать, что А.В. Петровский — это одновременно и замечательный актер, который может строить сценическое пространство, завораживая тех, кто его слушает.

Столетие А.В. Петровского позволяет нам еще раз отразить, что без его исследований не было бы многих и многих современных психологов, разра-



Книжная выставка «Психология и время».
Фото с сайта Библиотеки имени К.Д. Ушинского

⁷ Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990.

батывающих идеи истории психологии, социальной психологии и психологии личности.

Д.А. Леонтьев,

доктор психологических наук, профессор, заведующий международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ

Дорогие друзья, я очень благодарен за приглашение на мероприятие. Я, конечно, соприкасался с Артуром Владимировичем достаточно регулярно и долго, но не очень плотно, скорее как бы по касательной. Не помню, когда это началось; к тому времени, когда я стал входить в профессиональную жизнь, Артур Владимирович там уже был, и казалось, что был всегда. Профессиональные контакты пошли с начала 1980-х гг., когда я окончил факультет психологии, начал работать в практикуме и стал задумываться о диссертации. С подачи А.Г. Асмолова я обратился к Артуру Владимировичу с просьбой быть научным руководителем и получил согласие. Это было довольно странное руководство, тоже по касательной, в режиме «легких касаний», если воспользоваться формулой В. Пелевина. Вместе с тем эти касания были мне тогда необходимы и достаточны, и это было именно такое руководство, которое мне тогда было нужно.

Встреч по работе было, как я помню, три. На первой Артур Владимирович задал мне ориентир по теме самореализации и дал задачу написать обзорный текст; на второй выяснилось, что этот текст хорош, но не соответствует его ожиданиям; потом я написал диссертацию на другую уже тему, по смыслу; и на третьей встрече он, прочитав уже готовый продукт, благословил его на защиту. При этом у меня уже несколько позднее получили развитие, часто неожиданно для меня, другие идеи Артура Владимировича, например, треугольник субъект-субъект-объектных отношений, разведение развития психики и развития личности, которые до сих пор входят в методологический фундамент всего, чем я занимаюсь.

Я вспоминаю это время с теплыми чувствами. Артур Владимирович в те достаточно турбулентные времена был фактором стабильности и ценностно-ориентационного единства не только для меня, но и для психологического сообщества в целом.

Е.В. Щедрина,

кандидат психологических наук, главный редактор журнала «Вопросы психологии»

Когда я оказалась в этой семье (у Петровских), я сразу поняла, что это очень хорошие люди. С А.В. у меня сложились сразу хорошие отношения, отношения симпатии и глубокого уважения. Меня впечатлило то, как ему удалось развести традиционные представления о малой группе, существующие в западной психологии, и собственную концептуальную

модель коллектива, как особой общности людей, объединенных совместной деятельностью. То было все: и ценностно-ориентационное единство, и отношение референтности (предмет последующих исследований Е.В. Щедриной. — *примечание В.А. Петровского*), и деятельная помощь людей друг другу, собственно эмоциональные отношения в группе — это была целостная стройная социально-психологическая концепция. Открывались все новые и новые планы исследований, они потом вошли в книгу «Психологическая теория коллектива». Была, конечно, и некоторая идеологическая обложка, но это ничуть не умаляло его научных заслуг. Широко образованный человек, кстати, по первому образованию — филолог. Перу Петровского принадлежат замечательные популярные книжки по психологии.



Книжная выставка «Психология и время».
Фото с сайта Библиотеки имени К.Д. Ушинского

А.В. Петровский, будучи методологом и теоретиком, вел большую организационную работу — руководил кафедрой, был академиком-секретарем и вице-президентом АПН СССР, потом — академиком-организатором новой академии, а потом — и первым ее президентом — Российской академии образования. Артур Владимирович был очень семейным человеком. Теплым любящим мужем, отцом, дедом, прадедом. В нем все это гармонично сочеталось.

Н.А. Дзюбанова,

кандидат медицинских наук, врач-невролог Национального медицинского исследовательского центра нейрохирургии имени академика Н.Н. Бурденко, член семьи А.В. Петровского

Большое впечатление на меня произвела аналогия, проводимая А.В. Петровским и В.А. Петровским между личностью и некоторыми физическими явлениями. Точнее, речь у нас шла о «безличности». Она подобна нейтрину: проходит сквозь толщу земной коры, нейтрину не оставляет следов. Так и некоторые люди — они ничего не меняют в своем окружении. В качестве *индивидов* они существуют, а как *личность* — нет.

А.С. Огнев,
доктор психологических наук,
профессор Финансового университета
при Правительстве РФ

Артур Владимирович показал мне огромную внутреннюю культуру, но без гордыни. Как-то раз Вадим Артурович назначил мне встречу в Академии. В это время там шло заседание. Ты, говорит, загляни в зал, и я выйду. Заглянул в зал, Вадима еще нет, значит, задерживается, жду... Мимо проходит дама, явно облеченная властью, и спрашивает: «Что вы тут делаете?» Я отвечаю: «Жду Петровского». «Вам назначено?» Я отвечаю: «Да! Сказано было: “Загляни, и я выйду!”» Она сделала круглые глаза, я почувствовал, происходит что-то не то. Но не придал этому особого значения. В этот момент открывается дверь и выходит Петровский-старший. Дама глядит на меня, и я вижу мгновенное изменение выражения лица, глаз, сначала удивление, а потом четкие огоньки в глазах стали бегать. Он говорит:

— Вы, наверное, Петровского-младшего хотели увидеть?

— Да.

— А я не сгложусь?

— К сожалению, нет...

— Ну что ж, ждите, как увидите, ему привет!

Умение моментально включиться в игру, о чем говорил Михаил Кларин. А вот другой эпизод. Захожу в кабинет УРАО⁸ (мне предложили заведовать кафедрой) и неожиданно вижу там Петровского. А.В. стал расспрашивать меня, что я сейчас делаю. «Я, — говорит, — слежу за вашими работами по организационной психологии. У вас, говорят, там особый подход... Как вы различаете “команду” и “коллектив”? Это

одно и то же? Что-то одно? В чем для вас отличие?» У меня внутри что-то ёкнуло... Сейчас я буду объяснять Петровскому, в чем разница...

— В коллективе человек — самодостаточная ценность. Допустим, сегодня я, по каким-то причинам, не могу работать хорошо, и меня коллектив поддерживает.

— А что-то еще?

— Вообще-то, «команда» может быть и мафией, а коллектив — нет, ведь в коллективе всегда ценностно-ориентационное единство строится вокруг социально-значимой положительно нагруженной цели».

Он задумался на какое-то время и говорит:

— Вы должны об этом написать.

— Да, — сказал я и долго носил в себе чувство вины, от того, что не писал. И написал об этом только к его 90-летию: о том, почему коллектив — не команда, а команда — не коллектив.

Обращаю внимание на еще одну особенность Артура Владимировича: это бережное отношение к каким-то новым идеям, которые он не просто мог оценить, но дал возможность и развить в дальнейшем. А некоторые из них очень продуктивны в плане дальнейшего, это проявляется у нас прямо сейчас, например, когда вдруг на территории Интернета появляются особые группы, появляются значимые люди, «отраженная субъектность», общность особого рода. И тут есть мощное методологическое основание, которое можно было бы еще развивать. Это важно, поскольку много сейчас вспоминаем о Петровском-старшем как о личности, но при этом недооценен тот шаг, который в будущее сделан, как методологическая основа понимания и исследование того, что сейчас возникает.



Круглый стол, посвященный 100-летию А.В. Петровского.
Фото с сайта Библиотеки имени К.Д. Ушинского

⁸ Университет Российской академии образования. — Прим. ред.

И к этому наследию Петровского нам следует относиться с уважением, бережно. И спасибо Петровскому-старшему за то, что он смог создать целую школу, которая жива сегодня.



Изображение: yandex.ru/images

**Из комментариев к статье В.А. Петровского
«Артур Владимирович Петровский:
100 лет со дня рождения
(«Психологическая газета» от 14.05.2024)⁹**

А.Г. Шмелев,

доктор психологических наук, профессор,
заслуженный профессор МГУ имени М.В. Ломоносова

Коллеги, мне не довелось лично работать под руководством Артура Владимировича, но всего в нескольких совсем неформальных эпизодах я смог оценить выдающиеся способности этого человека как... талантливого наставника для молодых ученых, способного вдохновлять молодежь на смелые инновации.

Первый неформальный эпизод состоялся далеко за пределами научных лабораторий и учебных аудиторий, а... в очереди по коммунальным платежам в обыкновенной городской сберкассе Мы оказались с Артуром Владимировичем соседями, он тоже жил в 70–80-е годы в Москве в районе м. Аэропорт. Меня

удивило, что академик (даже вице-президент АПН СССР) меня сам узнал, улыбочиво поздоровался и похвалил за мой доклад на последней конференции в МГУ типа «Ломоносов-год», посвященный экспериментальной психосемантике — сумасшедшей новинке для начала 80-х годов

Потом было приглашение на очень интересную конференцию по психологии личности в г. Даугавпилс, которой Петровский руководил. Потом была поддержка с его стороны и со стороны его команды (Михаил Кондратьев) моего учебника «Основы психодиагностики»¹⁰.

Потом еще был яркий рассказ моего приятеля Саши Ерофеева (увы, уже покойного), который писал кандидатскую под руководством Петровского, о том, как Артур Владимирович вдруг начал азартно интересоваться компьютерными играми! А у Саши была в основе его диссертации передовая для своего времени компьютерная игровая методика типа «лабиринт» для измерения уровня притязаний».

Ответ В.А. Петровского: *Спасибо, дорогой Александр! Только по-настоящему серьезный человек (а ты воистину человек серьезный, реальный ученый!) мог по достоинству оценить эту особенную его черту — азартность, интерес к новизне, готовность поддерживать идеи с «сумасшедшинкой». Он любил говорить: «Нам, как и физикам, нужны сумасшедшие идеи, но еще никто не доказал, что нам нужны идеи сумасшедших». А.В. Петровский хорошо различал эти вещи. Твоя экспериментальная психосемантика — это и сейчас «сумасшедшее» здорово, а не только тогда, в начале 80-х годов.*

А.А. Кроник,

доктор психологических наук, адъюнкт-профессор,
директор Института каузометрии LifeLook.Net.
(Бефесда, США)

Думается мне, что (светлой памяти!) юбиляру были бы близки слова Беллы Ахмадулиной: «Забиться, в книге обитать, не ведать вздора и раздора».

Артур Владимирович жил в историческом масштабе времени, в котором и продолжает жить. Пример/доказательство тому — «Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах» (2005) под его общей редакцией. У меня под руками первый том «Общая психология» со статьями многих нынешних авторов Психологической газеты, которых академик А.В. Петровский открыл и пригласил к участию в словаре еще в 1980-е годы. И я там был...

Спасибо! Светлая память Артуру Владимировичу!

⁹ URL: <https://psy.su/feed/12203/>

¹⁰ Шмелев А.Г. и др. Основы психодиагностики: учеб. пособие для студ. педвузов / Под Ред. А.Г. Шмелева. М.: Ростов н/Д: Феникс, 1996.

Н.В. Маркина,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии
Южно-Уральского государственного университета

С теплотой и благодарностью вспоминаю короткие эпизоды встречи с Артуром Владимировичем. Дважды. Один раз мы были с Верой Грязевой у него в РАО. Нужно было минут 10 подождать... и его секретарь — милая дама — сделала для нас это ожидание комфортным и незаметным. А сам Артур Владимирович очень извинялся перед своей бывшей аспиранткой Верой и ее коллегой за ожидание.

Помню его строгим и деликатным — потрясающее сочетание. Как заинтересованно он слушал и задавал вопросы! Мы тогда приехали к нему с программой «Одаренные дети: экология творчества». Его вопросы, вопросы эксперта-управленца для нас оказались неожиданными и очень помогли в последующем быть готовыми уже на месте в Челябинске представлять нашу программу. Сегодня учебник «Социальная психология»¹¹ и коллективная монография «Психология развивающейся личности»¹² по-прежнему, лежат на моем рабочем столе. В студенческие годы страницы учебника, посвященные референтометрии, ЦОЕ и динамике малой группы, не только определили тему дипломной работы, но и вдохновляли на образовательные проекты во Дворце пионеров и в Артеке. И сегодня вопросы событийно организованного образовательного пространства развития одаренных учащихся не отпускают мои научные интересы.

Спасибо Артуру Владимировичу, субъектность которого отражена во мне многократно! Зазеркалье социальной психологии продолжается, вопросы становятся то огромно-непреодолимыми, то стреми-

тельно уменьшающимися, как только начинаю искать на них ответы. Вот уж действительно — прагматический риск Вадима Петровского в сочетании с отраженной субъектностью Петровских в моей жизни — источник и камертон! Рада «виртуальной встрече» с тобою и твоими коллегами на круглом столе.

Отдельная благодарность ученикам и последователям Артура Владимировича Петровского!



Молодеющие в нас...
Артур Владимирович и Иветта Сергеевна Петровские.
Фото и семейного архива

Видео встречи доступно на YouTube-канале Библиотеки имени К.Д. Ушинского — по ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=i1b9yWyZOoY&t=3197s>

Видеорепортаж о книжной выставке «Психология и время: к 100-летию со дня рождения А.В. Петровского» также размещен на этом канале: <https://www.youtube.com/watch?v=oSPKB1Oj6c8>

Получена 18.06.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 18.06.2024

Accepted 19.06.2024

¹¹ Социальная психология: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1987.

¹² Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1987.

К 100-летию Галины Михайловны Андреевой



Мы все — ученики Г.М. Андреевой (предисловие к публикации Т.Ю. Базарова)

13 июня исполнилось 100 лет со дня рождения социального психолога и социолога Галины Михайловны Андреевой.

Г.М. Андрееву с полным основанием можно назвать мыслительницей социального познания, определившей его методологическое своеобразие и самобытность метода во второй половине XX века с мощным заделом вперед. С этой точки зрения ее имя встало в один ряд с именами Т. Парсонса, П. Бурдьё, Э. Гидденса, Ю. Хабермаса, З. Баумана, Т. Лукмана, Ч. Миллса, С. Московичи, П. Штомпки, Р. Харре, В.А. Ядова, Г.С. Батыгина и др. Этот список, конечно, может быть продолжен, но, в любом случае, Г.М. Андреева будет занимать в нем свое уникальное место.

Ее знали все психологи, независимо от степени близости своих интересов к сфере социальной психологии. Все мы больше 40 лет учились на одном «мыслящем букваре» — превосходном, неустаревающем, не раз переизданном учебнике «Социальная психология». «Социальную психологию» в изложении Галины Михайловны невозможно было «сдать и забыть». А теоретический способ мышления, которому она не изменяла, исследуя любой фрагмент социально-психологической конкретики, позволял воссоздать его всеобщее значение, если оно в нем коренилось. Даже для тех, кто в ином случае отнесся к нему как к чему-то сугубо специальному¹.

Я — не социальный психолог, хотя однажды пришлось прочитать курс журналистам. Зато — ученик, до сих пор изучающий социальную психологию. И как таковой заверю: войти «с умом» (с мыслями) в нее можно через три учебника — Тамотсу Шибутани, Дэвида Майерса и Галины Андреевой. Минимум для новичка, чтобы понять, куда попал, о чем и как там *мыслят*. Три блистательных введения в социально-психологическую мысль. Очень разные, в разные времена написанные, но для одного думающего читателя. Учебник Г.М. Андреевой — поразительное сочетание фундаментальности, понятности и литературного слога — явно писался с расчетом на «умного студента». Другого для нее просто не существовало, она слишком уважала и любила студентов, чтобы допустить мысль о его существовании. И ее научная школа за это доверие, за эту веру платила ей высочайшим профессионализмом. И выдающимися достижениями учеников, которые сами стали учителями в своих школах. Достаточно назвать имена А.И. Донцова, Л.А. Петровской, А.У. Хараша: их работы уже стали классикой новейшей российской социальной психологии. Но для них всегда была принципиальна преемственность с «ГМ». Лариса Андреевна Петровская говорила своей подопечной: «Я — ученица Андреевой, ты — моя ученица, значит, ты...».

Анализ социально-психологических процессов всегда выступал для Г.М. Андреевой как форма рефлексии «социального познания». А значит, и «социального конструирования реальности», пусть для этого она использовала другую терминологию, нежели П. Бергер и Т. Лукман, которые ввели это понятие в 1966 г.

Теоретическая социальная психология и социология Г.М. Андреевой — то знание, что не находит покоя в своих классических обоснованиях. Само обоснование (рефлексия) есть процесс поиска, построения их предмета. В полном созвучии

¹ Замечательный повод заново поучиться у Г.М. Андреевой предоставляет ютуб-канал Факультета психологии МГУ, где выложен полный курс ее лекций: https://www.youtube.com/results?search_query=%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%B8+%D0%B3%D0%BC.%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B9

с логикой Л.С. Выготского в исканиях предмета общей психологии (сквозных в его биографии). По понятным причинам, это особо важно для нашего журнала и его читателей.

Г.М. Андреева солидарна с Выготским, выступающим против «раздвоения личности» по линии раскола психологии на общую и социальную: «“Пространством” латентного существования социальной психологии в период “перерыва” была, конечно, общая психология и некоторые ее ответвления. Особое место здесь занимают работы Л.С. Выготского, получившие всемирное признание. Из всего богатства идей культурно-исторической школы в психологии, созданной Выготским, две имеют непосредственное отношение к развитию социальной психологии. С одной стороны, это учение Л.С. Выготского о высших психических функциях, которое реализовало задачу выявления социальной детерминации психики (т. е., выражаясь языком дискуссии 20-х гг., “делало всю психологию социальной”).

С другой стороны, в работах Л.С. Выготского и в более непосредственной форме обсуждались вопросы социальной психологии, в частности — ее предмета. Полемизуя с Бехтеревым, Выготский не соглашается с тем, что дело социальной психологии — изучать психику собирательной личности. С его точки зрения, психика отдельного человека тоже социальна, поэтому она и составляет предмет социальной психологии. В то же время коллективная психология изучает личную психологию в условиях коллективного проявления (например, войска, церкви). Несмотря на отличие такого понимания от современных взглядов на социальную психологию, обусловленного предшествующей дискуссией, в ней много рационального»².

Ведь до сих пор звучат вопросы: социальная психология — это вообще психология? Нет у группы психики и мозга, по наличию которого можно выявить заодно и счастливого обладателя психики. При этом никто не отрицает существования коллективного субъекта, в культурно-исторической психологии — *субъекта интрапсихического действия*, который живет особой *психической жизнью*, у которого мозга мы также не обнаружим. Понимая это, В.М. Бехтерев был вынужден предположить возможность экстрацеребральной передачи мозговых импульсов. Но пока эта интересная гипотеза не доказана.

Можно, конечно, перенести ответственность на Декарта, в плену которого до сих пор находится научное мышление (мифы об ИИ и нейросетях, им, к слову, больше полувека, — лишь иллюстрации). Но ведь Декарт гениально выхватил из «общечеловеческого» мышления нечто, чему и поныне не может противостоять его научная форма...

А общественное (большее групповое, как, впрочем, и малое) сознание или коллективное бессознательное — это про что-то другое, трудноопределимое, особенно в картезианской логике мышления.

Да, видимо, социальной психологии надо было уйти в «латентное существование», чтобы такие вопросы и сомнения не возникали. А заодно можно было бы уточнить свои общепсихологические представления — о психике индивида.

Социальная психология Галины Михайловны Андреевой, помимо всего прочего, способствует такому уточнению.

Просто есть такой феномен — «Человек совместный», которого нельзя собрать вскладчину из наборов общепсихологических и социально-психологических деталей. Все творчество Г.М. Андреевой о таком человеке и его самопознании.

Все мы — ученики Галины Михайловны Андреевой. Тем ценнее и весомее слово непосредственного и ближайшего ученика, одного из ведущих продолжателей дела Г.М. Андреевой Т.Ю. Базарова.

В.Т. Кудрявцев,
доктор психологических наук, профессор МГППУ и МГПУ,
заместитель главного редактора журнала
«Культурно-историческая психология»

100-летие Г.М. Андреевой: ролевой репертуар Лидера

Т.Ю. Базаров

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>, e-mail: tbazarov@mail.ru

Статья посвящена лидерскому ролевому репертуару выдающегося социального психолога России, доктора философских наук, профессора, действительного члена (академика) Российской академии образования Г.М. Андреевой в связи со 100-летием со дня рождения. Рассматриваются две ипостаси научного Лидера — первенство в своей области знания и талант вести за собой последователей, учеников и соратников. Предпринята попытка идентификации особых лидерских качеств, реализованных Г.М. Андреевой на протяжении многих лет ее творчества.

Ключевые слова: Г.М. Андреева; ролевой репертуар лидера; лидерские качества; Г.М.

Для цитаты: Базаров Т.Ю. 100-летие Г.М. Андреевой: ролевой репертуар Лидера // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 124–128.

² Андреева Г.М. Социальная психология // Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. М, 1996. С. 457–481.

The 100th anniversary of G.M.Andreeva: The Role Repertoire of the Leader

T.Yu. Bazarov

Lomonosov Moscow State University (MSU), Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>, e-mail: tbazarov@mail.ru

The article is devoted to the leadership role repertoire of the outstanding social psychologist, Doctor of Philosophy, professor, full member (academician) of The Russian Academy of Education, to Galina M.Andreeva due to her 100th anniversary. We consider two faces of a scientific leader: — a primary position in a particular field of knowledge and the talent to lead forward the followers, students and colleagues. An attempt has been made to identify the special leadership qualities realized by Galina M.Andreeva over the years of her work.

Keywords: G.M.Andreeva; leader's role repertoire; leadership qualities; G.M.

For citation: Bazarov T.Yu. G.M. Andreeva's 100th Anniversary: Leader's Role Repertoire. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 124–128.

В день, когда мы отмечаем 100-летие Г.М. Андреевой, кажется невероятным, что мы имели счастье быть с ней знакомыми и даже учиться у нее.

Учиться — это не только посещать лекции и сдавать экзамены. Учиться — это нечто большее: видеть, слышать и пытаться понять основания для поступков, которые совершает Учитель.

Г.М. (особое сокращение имени отчества Г.М.Андреевой, которым пользовались ее ученики и соратники; социальная психология) многогранна. Она ученый и преподаватель, научный руководитель и заведующая кафедрой, участник войны и гражданин. Любая из этих (и многих неназванных) граней давала пищу для учения.

Если попытаться охарактеризовать Г.М. одним словом, то этим словом будет «Лидер». И в значении быть первой, и в значении вести за собой.

Всем известно, что она создала кафедру социальной психологии и написала первый учебник по этой дисциплине в стране. Не так-то просто написать учебник. Для этого надо решиться предложить свою структуру учебного предмета и взять на себя ответственность за то, что многие последующие поколения будут видеть мир социальной психологии именно так, как описано в учебнике. Тем, кто его прочел, легко представить основные разделы этой науки (почти как гипертекст): группы, личность и общение. Проникнув глубже, мы увидим перспективу феноменов групповой динамики и лидерства, социализации и идентичности, коммуникации, перцепции и интеракции. Навигация позволяет свободно перемещаться по огромному и интересному полю межличностных и межгрупповых сюжетов.

Но и вести за собой у нее прекрасно получалось.

Удивительным образом она могла абсолютно точно назвать темы всех своих дипломников (более сотни), кандидатов и докторов наук, которых она подготовила (добавим еще полсотни). Превосходная

память здесь ни при чем (вернее, не самое главное). Здесь сыграло свою роль особое лидерское качество — погруженность в содержание того, что делали ученики. Потому что интересно. Интересен иной взгляд, важна собственная позиция и способность студента ее отстаивать и даже настаивать.

Приглашая в гости на заседание кафедры отечественных и зарубежных знаменитостей (А.В. Петровского, А.И. Пригожина, Ли Росса и многих других), Г.М. была удивительным модератором, погруженным в содержательный контекст и языковую уместность. Речь идет не только о владении ею европейскими языками, но и о глубоком понимании сюжетного разнообразия различных предметных реальностей. Отметим такое лидерское качество, как поликонтекстуальность.



Г.М. Андреева с учениками А.И. Донцовым (он был ее первым аспирантом) и Т.Ю. Базаровым

Однажды Г.М. вспоминала, как в самом конце войны ей пришлось выполнять важное задание командования. Суть задания состояла в том, чтобы восстановить документацию на трофейную радиолока-

ционную станцию, оказавшуюся в руках Советской армии. Это была новейшая на тот момент разработка, в целостности и сохранности, но без соответствующей документации. Нужно было выстроить коммуникацию между немецким и советским инженерами и создать инструкцию. Так вот эта задача была решена благодаря тому, что Г.М. Андреева была посредником между двумя инженерами.

Можно себе представить, как быть марксистом на переломе эпох. Конформизм или коллективистическое самоопределение? Драматическая ситуация: что делать? Г.М. Андреева преподносит всем урок адаптивного интеллекта, о котором в последнее время начинают размышлять психологи. Ей удалось очень четко развести методологию и идеологию, науку и политику. Справедливости ради стоит отметить, что политиком она была отменным, как и дипломатом. Отметим лидерские качества, которые продемонстрировала Г.М. в переломный период жизни страны: соотношение своих возможностей с требованиями эпохи, осмысление характера новых реалий.

Совершенно неожиданно Г.М. Андреева обратилась к теме ролевого репертуара руководителя [1]. Это явно была саморефлексия. Анализ собственного богатого опыта лидерства в науке и образовании. Встреча с многочисленными вызовами изменяющегося мира позволяла Г.М. фиксировать (путем самонаблюдения) тот способ активности индивидуального и группового субъекта, который был наиболее уместен и способствовал его развитию, несмотря на риски. Решение, которое было очевидным для Г.М., состояло в принятии разно-

образие внешнего мира. Отметим еще одно качество Г.М. Андреевой как лидера — принятие разнообразия и многообразия мира, включающего все общество и окружающую среду.

Удивительные контакты Г.М. Андреевой со многими сферами и областями общественной жизни — от Комитета советских женщин в прошлом до различных профессиональных ассоциаций — Российского психологического общества, Европейской ассоциации социальной психологии — в настоящем — имели и то звучание, которое касалось идеи активного участия социальной психологии в происходящих изменениях. Ведь именно социальная психология, столь чувствительная к социальному контексту и столь восприимчивая к происходящим катаклизмам, может быть проактивным предиктором ожидаемых событий и культурно-историческим средством понимания и воздействия на социальные перемены. Отметим особое качество лидерства Г.М. — включенность в различные сообщества и ориентация на практическое использование знаний и методов социальной психологии.

Если вернуться к многогранной лидерской фигуре Г.М. Андреевой сегодня, то остается лишь признать, что лидерский потенциал наших учителей — это урок и повод. Урок смелости и мужества быть самими собой и не изменять истинным ценностям. Повод для анализа собственной состоятельности перед лицом новых вызовов образованности и человечности.

Ролевой репертуар лидерства, оставшийся нам в наследство от Г.М. Андреевой, — открытая книга. Чистые страницы заполнять нам. Спасибо за пример.

Литература

1. Андреева Г.М. Ролевой репертуар руководителя в условиях социальных трансформаций // Социальная психология и общество. 2011. Том 2. № 4. С. 5—14.

References

1. Andreeva G.M. Rolevoy repertuar rukovoditelja v uslovijakh socialnikh transformacij. *Socialnaja psikhologija I obschestvo*, 2011. Vol. 2, #4, p. 5—14 (In Russ.).

Информация об авторах

Базаров Тахир Юсуфович, заслуженный профессор Московского университета, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); научный руководитель, Московская школа практической психологии, Московский институт психоанализа, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>, e-mail: tbazarov@mail.ru

Information about the authors

Takhir Yu. Bazarov, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Scientific Director of the Moscow School of Practical Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Honored Professor of Moscow University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>, e-mail: tbazarov@mail.ru

Получена 17.06.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 17.06.2024

Accepted 19.06.2024

Наука — это не только профессиональная форма познания («мышление по профессии»), но и складывающаяся внутри нее форма общения, которое выходит за рамки ремесла, хотя и постоянно «удерживает» его. Научное общение становится «клубным», когда масштаб личности, проступающий, в том числе в многообразии интересов создателя (лидера) научной школы, сплачивает ее представителей. В психологии такие «клубы» стихийно и вместе с тем закономерно возникали в кругах А.Р. Лурии, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и др. — историкам еще предстоит оценить их вклад в развитие науки. Такой «клуб» сложился и во круг Г.М. Андреевой, которая обладала целым рядом дарований. В ее школе повседневная научная коммуникация превращалась в «роскошь человеческого общения» Экзюпери. Неслучайно Г.М. Андреевой была присуща языковая одаренность как способность строить общение на разных языках, легко переключаясь от одного к другому. А это «роскошь» даже среди полиглотов, чаще характерная для мультилингвов. Познав эту «роскошь», ученики и последователи ГМ в качестве социальных психологов вникали в подлинные смыслы повседневной коммуникации.



Г.М. Андреева писала замечательные стихи. Среди них ироническая «Баллада социального психолога». Ученик Г.М. Андреевой Т.Ю. Базаров положил эти стихи на музыку.

БАЛЛАДА (ГИМН) СОЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Слова Г.М. Андреевой, музыка Т.Ю. Базарова

*Ты покидаешь «Альму-Матерь»,
Усвоив уйму всяких знаний.
Из них, как общий знаменатель,
Ты извлеки ряд пожеланий:*

*В общенье будь ты компетентным,
Владей искусством интеракций,
Будь хоть не явным, но латентным
Производителем аттракций.*

*И коль вербалику заело,
Включай ты мимику тотчас,
И жесты рук, и позы тела,
И, наконец, контакты глаз.*

*Атрибутивные модели,
Как средство, очень хороши:
По ним причины поведения,
Коль их не знаешь, — притиши!*

*В межгрупповом соревнованье
Не исповедуй эгоизм
И истребляй до основания
Ингрупповой фаворитизм.*

*И коль проявишь ты тактичность,
Не будешь в поведенье глуп,
Приобретешь ты идентичность
Среди больших и малых групп.*

*Пик твоего самосознанья
Наступит в тот святой момент,
Когда поймешь других желанья,
Как будто сам ты свой клиент...*

*И чтоб не был твой путь печальным,
Ты повторяй себе стократ:
«Ведь я — ПСИХОЛОГ СОЦИАЛЬНЫЙ,
Народу лучший друг и брат!»*

Презумпция человечности (к 80-летию Виктора Ивановича Слободчикова)

А.В. Шувалов

ГБУ «Кризисный центр помощи женщинам и детям», Российский православный университет
святого Иоанна Богослова, г. Москва, Российская Федерация,
e-mail: virtusfront@mail.ru

2 июня 2024 г. исполнилось 80 лет видному деятелю психологической науки и отечественного образования Виктору Ивановичу Слободчикову. В статье представлен краткий биографический очерк и обзор научных и профессиональных достижений юбиляра.

Ключевые слова: Виктор Иванович Слободчиков, развитие, образование, психологическая антропология, субъективная реальность, со-бытийная общность, христианская психология.

Для цитаты: Шувалов А.В. Презумпция человечности (к 80-летию Виктора Ивановича Слободчикова) // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 129–134.

Presumption of Humanity (to the 80th Anniversary of Viktor I. Slobodchikov)

Aleksandr V. Shuvalov

State Budgetary Institution “Crisis Center for Assistance to Women and Children”,
Russian Orthodox University of St. John the Theologian, Moscow, Russia,
e-mail: virtusfront@mail.ru

On June 2, 2024, Viktor Ivanovich Slobodchikov, a prominent figure in psychological science and national education, turned 80 years old. The article presents a brief biographical sketch and an overview of his scientific and professional achievements.

Keywords: Viktor I. Slobodchikov; development; education; psychological anthropology; subjective reality; co-existential community; Christian psychology.

For citation: Shuvalov A.V. Presumption of Humanity (to the 80th Anniversary of Viktor I. Slobodchikov). *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 129–134.

2 июня 2024 г. исполнилось 80 лет Виктору Ивановичу Слободчикову — доктору психологических наук, профессору, члену-корреспонденту Российской академии образования, действительному члену Международной славянской академии имени Я.А. Коменского, члену Координационного совета по взаимодействию Министерства образования и науки Российской Федерации и Московской патриархии Русской Православной Церкви.

Вспоминая, как в 1994 году еще задолго до момента очной встречи и личного знакомства с Виктором Ивановичем товарищи порекомендовали и одолжили

совсем ненадолго ксерокопию автореферата его докторской диссертации «Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования)». Помню и то, какое сильное впечатление произвело на меня прочитанное (совсем непохожее на то, чему нас учили в институте): «Категория субъективности — это та основа, которая позволяет развернуть и панораму, и перспективу наших представлений о человеке, становящемся и определяющемся в мире... Субъективность составляет родовую специфику человека, принципиально отличает собственно человеческий способ жизни от всякого

CC BY-NC

другого... Именно в силу своей противоположности миру объектов субъективность принципиально непознаваема в качестве объекта, непознаваема и при подходе к ней с мерками естественнонаучного объяснения». С благодарностью берегу уже много лет спустя подаренный мне автором последний личный экземпляр этой работы.

Общение с Виктором Ивановичем — это своего рода интеллектуальное пиршество, в котором он раскрывается своей незаурядностью, душевной щедростью и интеллектуальной мощью. Отнюдь нечастые наши встречи схожи в одном: договариваемся ненадолго, но буквально с порога втягиваемся в многочасовую беседу (признаюсь, многие мои профессиональные замыслы оформлялись и испытывались по ходу таких разговоров). И удивительно как эти продолжительные разговоры бывают скоротечны.

Сложно объять и трудно передать в тексте всю палитру человеческих достоинств и многогранность профессионального дарования В.И. Слободчикова. Но можно привести факты, которые скажут сами за себя.

Виктор Иванович Слободчиков родился 2 июня 1944 года в селе Архангельское Наро-Фоминского района Московской области. В следующем 1945 году еще в раннем возрасте он осиротел: отец Иван Григорьевич погиб на фронте, а мама Александра Прокопьевна умерла. Сколько было сил, Виктора пестовала уже пожилая бабушка Акусьинья Фроловна. Простая малообразованная деревенская женщина была человеком добрым, чутким и мудрым. Она не только согревала и оберегала своей сердечностью сироту Виктора, но и ввела мальчика в православный храм, сумела передать неустранимое ощущение духовной родины, духовной укорененности. Акусьинья Фроловна стала первым по-настоящему значимым человеком в жизни Виктора Слободчикова.

В 1955 году бабушка тяжело заболела, слегла и, предчувствуя приближающуюся кончину, наказала Виктору собираться в детский дом. По воспоминаниям Виктора Ивановича, для него — 11-летнего мальчишки — эмоционально и морально это была буквально трагедия, «почти катастрофа» отлучения от отчего дома и самого родного человека. И, тем не менее, он самостоятельно шел пешком аж за 18 верст в районный центр Наро-Фоминск и смиренно обходил все положенные инстанции, чтобы оформить документы и получить направление в детдом.

В июне 1956 года Виктор оказался в Клеменовском детском доме в окрестностях города Егорьевска. В то время это заведение имело дурную репутацию криминализированного и плохо управляемого: воспитанники делились на группировки и промышляли в округе воровством. Но ситуация начинает кардинальным образом меняться с 1957 года, когда на должность директора детского дома назначают Семена Афанасьевича Калабалына, который прибывает со своей супругой Галиной Константиновной.

С.А. Калабалына — легендарный человек неординарной судьбы. О перипетиях его жизни и деятельности снят документальный фильм «Семен Калабалына. Учитель с железным крестом». Малолетний преступник, приговоренный к высшей мере наказания, но буквально чудом избежавший расстрела. Участник Великой отечественной войны, ставший одной из центральных фигур в сложном и драматичном противостоянии советской контрразведки и фашистских структур Абвера. Любимый ученик и наиболее масштабный продолжатель педагогического подвига Антона Семеновича Макаренко¹.

Гениальность социально-педагогического новаторства А.С. Макаренко состояла в том, что в крайне сложные годы смуты, нужды и государственного переустройства он был вынужден решать сразу две беспрецедентные задачи. Первая — нужно было вернуть беспризорному ребенку человеческое лицо (до этого у него была личина и кличка) и тем самым возвратить его в человеческое сообщество. Однако — в какое сообщество? — ведь старые формы общественной жизни были разрушены или дискредитированы революцией, а новые пока оставались фрагментом фантазий коммунистической идеологии. Отсюда вторая задача: нужно было экспериментально нащупать и утвердить главный смысл, структуру и уклад этого нового и жизнеспособного сообщества. Найти осмысленную, одновременно и реабилитирующую и развивающую форму человеческого общежития, форму совместной, полноценной жизни и деятельности взрослых и детей.

В начале 1930-х годов А.С. Макаренко благословил своего блестящего ученика и верного сподвижника С.А. Калабалына на стезю педагогического служения. По завету учителя Семену Афанасьевичу предстояло показать тогдашнему «Педагогическому Олимпу», как называл сам Макаренко идеологов социалистического воспитания, что педагогическая система, созданная им в колонии имени М. Горького и коммуне имени Ф. Дзержинского, обеспечивает замечательные педагогические результаты не только в работе с малолетними правонарушителями, но и в практике обычных детских домов — с детьми, оставшимися без попечения взрослых.

С.А. Калабалына в полной мере сумел и показать, и доказать педагогическую эффективность воспитательной системы А.С. Макаренко. Известно, что за более чем 40-летний период работы с трудными, педагогически запущенными детьми через руки семьи Калабалыных прошло более 7 тысяч воспитанников, и никто из них впоследствии не попал в тюрьму.

В упомянутый период конца 1950-х начала 1960-х годов педагогика Макаренко—Калабалына обеспечила кардинальные изменения уклада и качества жизни воспитанников Клеменовского детского дома. Педагогическими приоритетами здесь стали нравственное возрастание и человеческое возмужание подростков средствами общественно полезного

¹ С.А. Калабалына стал прототипом Семена Карабанова в книге А.С. Макаренко «Педагогическая поэма».

производительного труда и самоуправления на всех уровнях организации жизни детского дома.

По инициативе и приглашению С.А. Калабалина в выходные и праздничные дни детский дом навещали и всячески посильно ему помогали студенты из МАИ и МВТУ имени Н.Э. Баумана. Они оказывали на воспитанников детского дома серьезное влияние. Конечно, рассказывали ребятам о своих институтах и об инженерных профессиях. В те годы вся страна была воодушевлена полетом Ю.А. Гагарина и другими отечественными успехами в освоении космоса. Обучение в вузах с «космическими» специальностями было на пике общественного признания. Поэтому после окончания школы Виктор Слободчиков предпочел поступить в МАИ. Но, проучившись в институте два года, почувствовал, что к инженерным профессиям у него «душа никак не лежит». Поехал тогда советоваться к своему учителю и наставнику С.А. Калабалину, который выслушал и к удивлению озадаченного студента заключил: «Не терзайся, бросай этот институт...» И со всей серьезностью добавил: «Все равно будешь учиться, никуда не денешься — у тебя натура такая». Так, по совету прозорливого наставника Виктор оставил институт и устроился вожатым в знаменитом в те годы пионерском лагере «Орленок». С.А. Калабалин стал вторым чрезвычайно значимым человеком на пути взросления и становления Виктора Слободчикова.

Обретенная в детском доме закалка, осмысление необычности социально-педагогического опыта, к которому он волею судьбы приобщился, пробудили у Виктора глубокий интерес к человековедческим дисциплинам. Эта склонность в итоге и возобладали: через два года молодой человек вновь воспылял желанием учиться и поехал поступать в Ленинградский университет на психологический факультет. Решение принимал уже осознанно, движимый возрастающим интересом к вопросам происхождения человека, его места и назначения в системе мироздания. Психология, как тогда казалось, должна была располагать если и не исчерпывающим знанием, то, как минимум, «ключами» к поиску ответов. 22-летний первокурсник, уже наученный жизненным опытом, относился к учебе со всей серьезностью. Читал труды Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, слушал лекции Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, Б.Ф. Ломова, других видных представителей ленинградской школы, самостоятельно знакомился с зарубежными публикациями и, таким образом, вникал в специфику и погружался в суть фундаментальных и прикладных проблем психологии.

Усердно обучаясь на дневном отделении два года, Виктор вознаграждается новым поворотом своего жизненного пути. Это произошло благодаря очередной знаковой и незабываемой встрече — на этот раз с известным детским психологом Даниилом Борисовичем Элькониным. Эльконин — ученик самого Льва Семеновича Выготского — открывал в Москве лабораторию диагностики психического развития детей и пригласил одаренного и преуспевающего студента Виктора Слободчикова к себе на работу. Ради этого

Виктор перевелся на заочное отделение и переехал в Москву.

В столице студент-заочник обнаружил заметную разницу между двумя главными в нашей стране психологическими школами. В Ленинграде была мощная естественнонаучная составляющая образования: на факультете психологии студенты основательно изучали биологию, психоневрологию и психиатрию (профессиональной базой был психоневрологический институт имени В.М. Бехтерева), много учебных часов отводилось на математику и информатику. Московская же школа была скорее философско-психологической — ведущие столичные психологи по осведомленности и владению философским знанием вполне могли составить конкуренцию тогдашним профессиональным философам.

Обе психологические школы каждая по-своему оказывали влияние на формирование молодого специалиста и стали подспорьем на пути восхождения от положения абитуриента, от должности научного сотрудника до репутации самобытного исследователя, видного ученого-теоретика, руководителя академического института и авторитетного эксперта.

В Москве, став полноправным членом тогда еще камерного психологического сообщества, В.И. Слободчиков получил возможность слушать и непосредственно контактировать с ярчайшими представителями старшего поколения — П.Я. Гальпериным, Л.И. Божович, В.В. Давыдовым, Н.И. Непомнящей, с философами А.С. Арсеньевым, Ф.Т. Михайловым, Э.В. Ильенковым, Г.С. Батищевым, М.К. Мамардашвили. Это были очень образованные и талантливые люди. Общение с ними и обогащало, и воодушевляло. Помимо науки они интересовались и религиозными вопросами. Так, Анатолий Сергеевич Арсеньев познакомил молодого психолога Слободчикова с русской религиозной философией, «...но не изнутри, а как бы со стороны» [2, с. 146]. Чтение книг по философии, а потом и по богословию, побудило к пониманию, что без учета духовной составляющей затруднительно верным образом понять что-либо в человеческой реальности и суметь здраво выстроить свои отношения с другим человеком.

В 1976 году В.И. Слободчиков защитил кандидатскую диссертацию по теме «Психологические особенности знания детей о предметном мире». Это исследование было связано с научной и философской проблемой сознания, а, занимаясь сознанием, невозможно обойти человека. Довлекла мысль: «Если мы изучаем некое свойство, но не знаем и не понимаем того, свойством чего оно является, мы и в самом свойстве мало что уразумеем. Если сознание — родовая способность человека, то, не имея представления о сущности человека, я мало что пойму в феноменах сознания. А где человек? Как он возможен с точки зрения психологии?» [Там же].

Эти размышления и поиски привели к идее «самобытной общности» как начала и источника развития «собственно человеческого в человеке». Идея эта зиждется на принципе неслиянности и нераздельности, который пронизывает всю человеческую

жизнь. Став профессиональным исследователем, В.И. Слободчиков обнаружил, что этот христианский принцип требует специального рассмотрения в психологии как мировоззренческий ориентир и методологическое основание для решения многих научных и практических проблем, связанных с развитием и существованием человека.

В 1988 году был создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК «Школа») для разработки Концепции развития общего среднего образования в СССР. Работа над заданием обнаружила, что размышления и публикации В.И. Слободчикова по психологической и педагогической антропологии оказались своевременными и чрезвычайно уместными для реализации данного госзаказа. Более того, в 1990 году на базе ВНИК «Школа» был открыт Институт педагогических инноваций (ИПИ РАО), который В.И. Слободчиков в скором времени и возглавил. Деятельность ИПИ РАО — это целая эпоха в инновационном движении отечественного образования, время серьезной проверки на реалистичность и реализуемость теоретических и прикладных психолого-педагогических разработок предыдущих лет.

Этот период в определенном смысле можно считать кульминационным для ученого В.И. Слободчикова. В 1994 году проходит блистательная защита докторской диссертации по теме «Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования)» [6; 13]. Обосновано новое научное направление — психологическая антропология. Публикуется резонансный учебный комплекс «Основы психологической антропологии» В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [7; 8; 9; 10; 1]. В.И. Слободчиков входит в число наиболее цитируемых научных авторов. По всей стране умножается число единомышленников, последователей, учеников.

Сам ученый на вопрос о наиболее значимых для него результатах научной работы отвечает так: «Если быть кратким, то это, во-первых, введение в психологию развития представления о субъективности² человека, о его внутреннем мире как особой реальности, а не просто искаженном, пристрастном восприятии действительности; а, во-вторых, утверждение в психологии и педагогике антропологического принципа, как основы для исследования, понимания и построения антропопрактики³ — практики вочеловечивания человека» [2, с. 147].

Одна из особенностей антропологической теории развития состоит в том, что в ней постулируется антиномия человеческой субъективности: она есть средство («орган») саморазвития человека, и она же должна быть преодолена (преобразена) в его духовном возрастании и нравственном совершенствовании. Для научной психологии — это эвристичный взгляд.

Многим коллегам В.И. Слободчиков известен как один из лидеров Московской школы христианской психологии, которая была официально зарегистрирована как научная школа в 2016 году в Российском православном университете святого Иоанна Богослова. Так именует себя научное направление, история которого восходит к началу 1990-х годов, когда на факультете психологии МГУ под руководством профессора Бориса Сергеевича Братуся и священников РПЦ были организованы первые семинары по христианской антропологии и психологии. Сам термин «христианская психология» появился в России еще во второй половине XIX века, когда христианские контексты в психологических сочинениях были вполне обычным явлением. Он связан с именами святителей Феофана Затворника и Игнатия (Брянчанинова) и многих светских дореволюционных ученых. Эта ветвь психологического знания в XX веке была более других репрессирована, почти уничтожена. Христианская психология — неотъемлемая часть духовно-интеллектуальной традиции, которая открывает перспективы преобразования для каждого человека. Ныне эта отрасль знания выполняет важную историческую миссию: она восстанавливает временно нарушенные связи незыблемого духовного знания и гуманитарного научного познания.

В.И. Слободчиков замечает, что «...христианская психология, в сущности своей, — это психология духовного возрастания человека. Она призвана выявлять благоприятные (способствующие) и неблагоприятные (препятствующие) условия этого процесса как в самом человеке, так и в обстоятельствах его жизни. Именно поэтому христианская психология — это не просто специфические знания о человеке абстрактном, о “человеке вообще” с его психофизическими и биосоциальными свойствами, а психология для человека, выходящего на путь духовно-нравственного совершенствования. Иными словами, это такая психология, которая прозревает человека в перспективе его духовного возрастания и преобразования» [2, с. 149].

В.И. Слободчиков вошел в число победителей XIX Национального конкурса «Золотая Психея» в номинации «книга года по психологии» как один из авторов коллективной монографии «Христианская психология в контексте научного мировоззрения» [11; 12].

В последние годы В.И. Слободчиков возглавляет рабочую группу экспертов, которая трудится над проблемой восстановления суверенитета отечественного образования. Коллективом авторов разработаны аналитический доклад «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России» и аналитическая записка «Системный кризис отечественного образования и пути

² Субъективная реальность (субъективность, самость) есть форма существования и способ организации человеческой реальности, суть — самостоятельность духовной жизни человека.

³ Антропопрактика — это специальная работа в пространстве сопряжения субъективной реальности и со-бытийной общности, направленная на культивирование (выращивание) предельного (максимального) выражения «человеческого в человеке».

его преодоления» [5]; проект Национальной доктрины образования Российской Федерации, в которой определены основания перехода к национально ориентированному образованию [4]; проект Концепции воспитания человека в Российской Федерации, в которой определены базовые смыслы и основания воспитания, раскрывающие образ будущего России как стратегическую сверхзадачу общества [3]. В итоговых редакциях Доктрины и Концепции учтены замечания и предложения широких слоев педагогической общественности, высказанные во время Парламентских чтений в Совете Федерации и Слушаний в Общественной палате РФ.

Фундаментальные исследования В.И. Слободчикова посвящены проблемам сознания, рефлексии, развития субъективной реальности, внутреннего мира человека, периодизации и диагностики психического развития, проектирования систем развивающего образования, философии и антропологии образования. Особо значимым результатом научного творчества является создание нового направления исследований и проектных разработок в отечественной психологии — психологической антропологии, в том числе открывающей перспективы развития православно ориентированной педагогики и психологии.

В.И. Слободчиков щедро наделен даром мыслителя. Учитывая главенствующую — антропологическую — линию его научных трудов, справедливо

заметить, что в своих печатных работах разных периодов он философичен, романтичен и даже поэтичен.

За научные достижения и их реализацию в практике В.И. Слободчиков награжден медалью К.Д. Ушинского (1995). Во внимание к трудам по сохранению православных традиций в науке, культуре и образовании награжден орденом Русской Православной Церкви преподобного Сергия Радонежского III степени (2004) и орденом святителя Луки Крымского (2019).

Есть в жизни Виктора Ивановича еще один главный человек, чей вклад в его профессиональные и жизненные достижения трудно переоценить. 9 марта 2024 года ознаменовалось пятидесятой годовщиной супружеского союза Виктора Ивановича Слободчикова и Веры Григорьевны Щур. В народе такую дату принято называть «золотой свадьбой». Вера Григорьевна — известный московский психолог, кандидат психологических наук, бессменный редактор ведущего отечественного издания «Вопросы психологии». Верная спутница, соратница, охранительница. Гарант и творец славного гостеприимства семьи Слободчикова—Щур. В духе и традиции многих русских женщин она предпочла посвятить большую часть своих сил и дарований любимому мужу.

Завершая очерк, хочется обратиться непосредственно к юбиляру и сердечно пожелать: *многая лета в добром здравии, дорогой Виктор Иванович!*

Литература

1. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие / М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
2. К 70-летию В.И. Слободчикова // Вопросы психологии, 2014. № 4. С. 143—149.
3. Концепции воспитания человека в Российской Федерации. Проект / В.И. Слободчиков [и др.] // Народное образование, 2022. № 5. С. 115—129.
4. Национальная доктрина образования Российской Федерации. Проект / В.И. Слободчиков [и др.] // Народное образование, 2022. № 4. С. 28—39.
5. Системный кризис отечественного образования и пути его преодоления / В.И. Слободчиков [и др.] // Народное образование, 2016. № 9—10. С. 7—20.
6. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1994. 78 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа—Пресс, 1995. 384 с.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. Пособие. 2—е изд., испр. и доп. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 359 с.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. Пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 395 с.

References

1. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub"ektivnosti v obrazovatel'nykh protsessakh: Uchebnoe posobie [Psychology of human education: The formation of subjectivity in educational processes]. Moscow: Publ. PSTGU, 2013. 432 p. (In Russ.)
2. K 70-letiyu V.I. Slobodchikova [To the 70th anniversary of V.I. Slobodchikov]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2014, no. 4. pp. 143—149. (In Russ.)
3. Slobodchikov V.I., et al. Kontseptsii vospitaniya cheloveka v Rossiiskoi Federatsii. Proekt [Concepts of human upbringing in the Russian Federation. Project]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2022, no. 5, pp. 115—129. (In Russ.)
4. Slobodchikov V.I., et al. Natsional'naya doktrina obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii. Proekt [National doctrine of education of the Russian Federation. Project]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2022, no. 4, pp. 28—39. (In Russ.)
5. Slobodchikov V.I., et al. Sistemnyi krizis otechestvennogo obrazovaniya i puti ego preodoleniya [Systemic crisis of domestic education and ways to overcome it]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2016, no. 9—10, pp. 7—20. (In Russ.)
6. Slobodchikov V.I. Razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze. Avtoprof. diss. dokt. psikhol. nauk. [Development of subjective reality in ontogenesis. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1994. 78 p. (In Russ.)
7. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka: vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti. Uchebnoe posobie dlya vuzov [Fundamentals of psychological anthropology. Human Psychology: An

11. Слободчиков В.И. Христианская психология как методологическая возможность // Христианская психология в контексте научного мировоззрения / Под ред. Б.С. Братуся, С.Л. Воробьева. М.: Ниkeyа, 2017. С. 155–171.

12. Слободчиков В.И. От «психологии психики» к «психологии человека» // Христианская психология в контексте научного мировоззрения / Под ред. Б.С. Братуся, С.Л. Воробьева. М.: Ниkeyа, 2017. С. 172–182.

13. Слободчиков В.И. Субъективная реальность: ее возможность и действительность / Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. М.: Фонд «Просветитель», 2021. 232 с.

Introduction to the Psychology of Subjectivity]. Moscow: School-Press, 1995. 384 p. (In Russ.)

8. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze. Uchebnoe posobie dlya vuzov [Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: School Press, 2000. 416 p. (In Russ.)

9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti: Uchebnoe posobie — 2—e izd., ispr. i dop. [Human Psychology: Introduction to the Psychology of Subjectivity]. Moscow: Publ. PSTGU, 2013. 359 p. (In Russ.)

10. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze: Uchebnoe posobie [Psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: Publ. PSTGU, 2013. 395 p. (In Russ.)

11. Slobodchikov V.I. Khristianskaya psikhologiya kak metodologicheskaya vozmozhnost' [Christian Psychology as a Methodological Possibility]. In Bratus B.S., Vorobiev S.L. (ed.) *Khristianskaya psikhologiya v kontekste nauchnogo mirovozzreniya* [Christian psychology in the context of a scientific worldview]. Moscow: Nikeya, 2017, pp. 155–171. (In Russ.)

12. Slobodchikov V.I. Ot «psikhologii psikhiki» k «psikhologii cheloveka» [From «psychology of the psyche» to «human psychology»]. In Bratus B.S., Vorobiev S.L. (ed.), *Khristianskaya psikhologiya v kontekste nauchnogo mirovozzreniya* [Christian psychology in the context of a scientific worldview]. Moscow: Nikeya, 2017, pp. 172–182. (In Russ.)

13. Slobodchikov V.I. Sub"ektivnaya real'nost': ee vozmozhnost' i deistvitel'nost' [Subjective reality: its possibility and reality]. Ostapenko A.A. (ed.). Moscow: Foundation «Enlightener», 2021. 232 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Александр Владимирович Шувалов, кандидат психологических наук, психолог, ГБУ «Кризисный центр помощи женщинам и детям»; доцент факультета психологии, Российский православный университет святого Иоанна Богослова; главный редактор, научный альманах «Живая вода» (серия Православие. Педагогика. Психология), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: virtusfront@mail.ru

Information about the authors

Alexander V. Shuvalov, PhD in Psychology, psychologist of the State Budgetary Institution “Crisis Center for Assistance to Women and Children”, Associate Professor of the Faculty of Psychology of the Russian Orthodox University of St. John the Theologian, editor-in-chief of the scientific almanac «Living water» (series Orthodoxy. Pedagogy. Psychology), Moscow, Russian Federation, e-mail: virtusfront@mail.ru

Получена 07.05.2024

Принята в печать 19.06.2024

Received 07.05.2024

Accepted 19.06.2024